V

1204

1-4
1-14 23/38 +1
nur diverse hefte

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Received Oct. 1894

Accessions No. 56585. Class No.

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars in Mörs.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Ersten Bandes erstes Heft.

Schwelm, 1827,

bei Martin Scheve.

L3
R5
V.1

56585

„Im engen Kreis verenget sich der Sinn,
Es wächst der Mensch mit seinen höhern Zwecken.“

Digitized by Google

Inhalt

I. Zweck und Inhalt dieser Zeitschrift. Ein Wort der Verständigung und Befreundung mit dem Leser. Von A. D. 1

II. Schriftgebrauch und Schriftauslegung in der Volksschule. Von Vorreiter, Religionslehrer am Seminar zu Mörs 20

III. Ueber das Beten in den Schulen und über das Schulgebet. Von A. D. 41

Nebst Gebeten von

1) A. D. 63

2) Ernst Wisseler in Wesel. 72

3) Ewich in Barmen. 81

IV. Erste Uebungen im Aufmerken und Sprechen. Von P. Häuser, Lehrer in Elberfeld. 95

V. Anleitung zum Unterricht im logischen Lesen. Von A. D. 109

VI. Mannigfaltiges.

1) Schulmeister oder Schullehrer. 123

2) Schullehrer oder Ober-Schullehrer. 125

3) Rückwärts oder Vorwärts? 128

4) Lasset euer Licht leuchten vor den Leuten! . . 130

5) Verein der aus dem Seminar zu Mörs Entlassenen. 131

6) Logische, mathematische physikalische Fragen und Aufgaben. 134

7) Rheinisch-westphälische Gefängniß-Gesellschaft. . 138

(N. N. Die Namen der Subscribenten werden einem der folgenden Heften vorgedruckt werden).

Digitized by Google

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

I.

Zweck und Inhalt dieser Zeitschrift.

Ein Wort der Verständigung und Befreundung des Herausgebers mit dem Leser.

Mit Recht dürfen die Leser voraus setzen, daß der Herausgeber einer neuen Zeitschrift sich ganz klar gedacht habe, für wen er zu schreiben und was er zu schreiben sich vorgesetzt hat. Wer ja überhaupt durch irgend eine Schrift bestimmte Zwecke erreichen will, schreibt für einen gewissen Theil des Publikums mit bestimmten Entzwecken. Also verhält es sich auch mit dem Herausgeber dieser Zeitschrift, und derselbe ist, damit er sich gleich von vorn herein mit seinen Lesern verständige, gegenwärtig gesonnen, eben diesen seinen Lesern offen zu sagen, was sie von ihm zu erwarten haben und was nicht, welchen Theil des Publikums er sich unter seinen Lesern denkt, welche Zwecke ihn bei der Herausgabe dieser Zeitschrift leiten und durch welche er dieselben anzustreben sich bemühen wird.

Der Zweck dieser Zeitschrift ist durch den Titel: „Blätter für Erziehung und Unterricht mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen" deutlich ausgesprochen.

Zuerst also gehört das ganze Gebiet des Erziehungswesens in den Geschäftskreis dieser Blätter. Was fördernd oder hemmend auf die Erziehung und Bildung einwirkt; was die ältere oder neuere Erziehungsweise Vortheilhaftes und Ersprießliches uns darbietet; ob und wie die Erziehung Verhältnisse und Standesunterschiede berücksichtiget, welche Ansichten über Erziehung gerade in unserer Zeit die herrschenden sind; kurz Alles, was auf die Erziehung und Bildung des Menschen Einfluß hat, gehört zu den Gegenständen, welche in dieser Zeitschrift besprochen werden sollen.

Das Hauptmittel der Erziehung in Massen, das Haupterziehungsmittel des öffentlichen Lehrers und Erziehers ist bekanntlich der Unterricht in den Schulen. Darum wird diese Zeitschrift auch dem Unterrichte und der Fortbildung desselben vorzügliche Aufmerksamkeit zuwenden. Hier ist die Beziehung eine doppelte, je nachdem entweder die Gegenstände des Unterrichts oder die Einrichtungen, welche der öffentliche Unterricht hervorgerufen hat, besonders berücksichtiget werden. Jenes stellt die innere, dieses die äußere Seite des Schulwesens auf. Beide gehören in den Kreis dieser Schrift. Doch hat sich der Herausgeber hier einen engeren Raum für seine Thätigkeit ausgewählt. Wenn auch die allgemeinen und allgemeinsten Ansichten über Erziehungs-, Unterrichts- und Schulwesen ihre Stelle finden werden, so bleibt doch das sogenannte höhere, oder das Gymnasial-Schulwesen von der Thätigkeit des Herausgebers und seiner Mitarbeiter ausgeschlossen. Sie beziehen haupt,

sächlich und vorzugsweise das allgemeine oder das Volksschulwesen, und nur in so weit das Gymnasial-Schulwesen auf dieses Einfluß ausübt, wird dasselbe zur Sprache kommen. Daher der Zusatz auf dem Titel: „mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen."

Erziehung und Unterricht, besonders in so weit sie jeden Menschen betreffen, sind also die Gegenstände, welchen diese vom Rheine ausgehende (daher „rheinische" Blätter) Zeitschrift gewidmet ist. Es folgt hieraus von selbst der Kreis von Lesern, welchen der Herausgeber seine Arbeiten bestimmt hat. Es sind im weiteren Sinne alle Diejenigen, welche sich für Erziehung und Unterricht interessiren, und im engeren, bestimmteren Sinne Diejenigen, deren Amt und Beruf es mit sich bringt, daß sie sich hauptsächlich mit den großen Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts beschäftigen. Dieses sind die öffentlichen Erzieher und Lehrer, nämlich die Lehrer in den Schulen, und namentlich die Lehrer in den höheren und niederen Volksschulen, die Volksschullehrer. Der Herausgeber wird keine Anstrengung scheuen, die Thätigkeit dieser seiner geschätzten Mitarbeiter zur Beförderung der Volkserziehung und Volksbildung zu beleben und zu erhöhen; er wird kein ihm bekanntes rechtliches Mittel unversucht lassen, dem Stande der Volksschullehrer die gebührende Anerkennung, diejenige Stellung und denjenigen Einfluß zu verschaffen, welchen sie ohne großen Nachtheil für den Betrieb ihres Geschäftes nicht entbehren dürfen; er wird auf das wichtigste Mittel zur Förderung der wichtigen Angelegenheit der Volksbildung, d. i. die Fortbildung der Lehrer selbst, unausgesetzt sein vorzüglichstes Augenmerk richten.

In diesen Bemerkungen ist das Streben des Herausgebers und die Tendenz seiner Bemühungen hinlänglich bezeichnet. Nur muß er noch den einen Zusatz beifügen, daß er sich nirgends die Gränzen seiner Mittheilungen ängstlich gesteckt hat. Er wird nicht jede Ansicht, jeden Aufsatz, welcher sich nicht genau und unmittelbar auf Erziehung, Unterricht und Volksschulwesen bezieht, für nicht in diese Zeitschrift gehörig erklären; sondern er wird sich und seinen Mitarbeitern einen Blick in die angränzenden Gebiete, wie in die Angelegenheiten, welche überhaupt dem Menschen von etwas weiter Ausbildung und nicht engem Herzen zusagen, gern erlauben.

Welches sind nun die Mittel, oder welches ist die Art der Behandlung der Gegenstände, durch welche die angegebenen Zwecke erstrebt werden sollen? Diese Frage enthält zugleich die andre: Was thut dem Volksschulwesen, d. h. den Volksschullehrern — denn diese bestimmen die Richtung des Volksschulwesens — gegenwärtig nach der Ansicht des Herausgebers besonders Noth? Auf welche Weise arbeitet man jetzt vorzüglich zum Besten der Volksschullehrer? Welche Arbeiten werden daher diese Blätter vorzugsweise füllen?

Zuerst halte ich es für eine wichtige, ja für die wichtigste Angelegenheit, die Bildung der Lehrer nach Kräften zu fördern. Ich meine die allgemeine Bildung derselben, vorerst abgesehen von eigener bestimmter Beziehung auf ein einzelnes Lehrfach. Oder soll dem öffentlichen Lehrer niemals allgemeine menschliche Ausbildung werden? Soll es nie dahin kommen, daß man ihn unbedenklich und ohne Zögern den wirklich gebildeten Ständen der menschlichen Gesellschaft zuzähle? Soll sein Wissen und Können, soll seine

ganze Ansicht auf den engsten Kreis seiner Schulwirksamkeit beschränkt bleiben? Oder sollen wir dahin streben, jedem Lehrer eine solche allgemeine Bildung anzueignen, wie sie nur der sein Geschäft übersehende, die allgemeinen Angelegenheiten der Menschen begreifende gebildete Mann besitzt? Ich meine doch. Es erheben sich gerade in unsern Tagen laut und still viele Stimmen, welche der Meinung sind, daß man den Kreis des Wissens und der Bildung der Volksschullehrer sehr beschränken müsse; andre gehen so weit, zu wünschen, daß den Lehrern manche, zur allgemeinen Menschenbildung gehörige Kenntnisse geradezu und absichtlich vorenthalten werden möchten; und noch andere wollen, daß man dem Lehrer nur so viel Kenntnisse und vorzugsweise Fertigkeiten aneigne, als der enge Kreis seines elementarischen Wirkens in Anspruch nehme. Allen diesen Ansichten geradezu entgegen zu treten, bin ich gesonnen. Ich bin der Meinung, daß es nur dann mit dem Volksschulwesen, zugleich mit der Volksbildung, und dadurch mit denjenigen, welche im Volksschulwesen arbeiten, gut stehen werde, wenn die Lehrer der Volksschulen einer allgemeinen Bildung theilhaftig geworden sind und rastlos ihr ganzes Leben lang fortarbeiten, sich mehr und mehr einer allgemeinen Bildung theilhaftig zu machen. So lange die Lehrer nur in ihrem kleinen Raume einheimisch sind; so lange sie die Gegenstände ihres Berufes nicht vollständig übersehen; so lange sie nicht hoch über den kleinen Dingen, mit welchen sie in den einzelnen Stunden des Tages größtentheils beschäftiget sind, stehen; so lange sie sich nicht zu allgemeinen Ansichten der Bildung, der menschlichen Bestimmung, der Mittel und Kräfte, welche die menschliche Gesellschaft bewegen, gelangt

sind: so lange wird es mit den Lehrern, so lange wird es mit dem Volksschulwesen, so lange wird es mit der wahren Volksbildung schlecht stehen. Dem Stande der Volksschullehrer erwächst das wahre Heil einzig und allein aus der Tüchtigkeit der Volksschullehrer selbst. Alle andere Mittel zur Förderung der Zwecke der Lehrer sind, ohne die Gründlichkeit und Allgemeinheit der Bildung der Lehrer, nur Palliative und Surrogate, sind Scheinmittel. Das einzige wahre rechte Mittel ist die Bildung der Lehrer selbst. Nicht von außen kann ihnen das Heil erwachsen; es ist ihnen das Mittel zum Heile selbst in die Hand gegeben. Sie müssen erst etwas Tüchtiges aus sich selbst machen; dann werden sie etwas Tüchtiges leisten; dann wird die Welt es anerkennen. »Noch viel Verdienst ist übrig, auf, hab' es nur! die Welt wird's kennen!« Das sey das Losungswort, das sey das Ziel der Bestrebungen der Lehrer. Das wird auch, so viel Kraft und Mittel dem Herausgeber dieser Blätter zu Gebote stehen werden, sein hauptsächlichstes Streben seyn. Wodurch nun zeichnet sich der wahrhaft gebildete Mann vor dem ungebildeten und vor dem halbgebildeten aus? doch durch nichts Anderes, als durch die Allgemeinheit seiner Ansichten. Der halbgebildete Mensch erkennt oft eine Masse von einzelnen Dingen; in seinem Gedächtniße finden wir nicht selten einen großen Vorrath specieller Kenntnisse; er ist auch nicht selten im Besitze mancher schätzbaren Fertigkeiten; aber die Uebersichten und die allgemeine Ansichten fehlen. Er ist befangen in seinem Stoffe und in seinem Treiben; er übersieht die Masse nicht; er weiß sie nicht zu ordnen; er beherrscht sie nicht, sondern sie beherrschet ihn. Daher rührt in der

Regel die Ueberschätzung des eigenen Geschäftes, die Ueberschätzung des eigenen Werthes; daher rühren die allgemeinen Kennzeichen der Halbbildung: Selbstzufriedenheit, Hochmuth und Anmaßung. Wie ist diesen großen Uebeln des Volksschulwesens zu steuern? Etwa durch Declamationen über Hochmuth und Anmaßung, etwa durch Lobpreisung der Bescheidenheit und Demuth? bis zum Ueberdruße muß man fort und fort in den für Lehrer bestimmten Schriften diese leeren, unnützen Phrasen lesen und wieder lesen. Es sind Scheinmittel. Das wahre Mittel liegt darin, daß man die Quellen dieser Ausgeburten verstopft, liegt darin, daß man die Lehrer aus dem Zustande der verderblichen Halbbildung in das Gebiet der allgemeinen freien Bildung hinüber führt. Der Lehrer soll ein gebildeter Mensch sein. Sonst bleibt er auf einer unteren Stufe stehen; sonst wird er ewig vergeblich auf die ihm, dem Förderer der Volksbildung, gebührende Anerkennung Ansprüche machen. Nirgends fehlet dem wahrhaft achtungswerthen Menschen die Achtung der Mitlebenden. Eine unerlaßliche Bedingung der Achtung derer aber, welche Bildung zu verbreiten berufen sind, ist der Besitz der Bildung selbst. Willst du darum, mein Freund und Mitförderer der allgemeinen Menschenbildung! auf Achtung deiner Person und deiner Sache rechnen, so setze dich in den Besitz der Bedingungen, an welche die Achtung der Menschen nach ewigen Gesetzen geknüpft ist. Stelle dich selbst als einen wahrhaft gebildeten, in jeder Hinsicht achtungswerthen Menschen dar! Dieses Sein ist das einzige, aber auch das untrügliche Mittel. Ich möchte nun gern dieser wahren Menschen- und Lehrerbildung Vorschub leisten, und zwar

durch ein Zweifaches, welches ich zur Allgemeinheit der Lehrerbildung rechne. Einmal dadurch, daß die Lehrer allgemeine Ansichten über Erziehung und Unterricht auffassen; zweitens dadurch, daß sie die Einrichtungen des Volksschulwesens, wie sie sind, und wie sie sein sollten, wenn sie noch nicht rechter Art sind, recht begreifen. Das Eine verschafft dem Lehrer die Uebersicht über die inneren, das Andre über die äußeren Angelegenheiten des Berufes. Wir Lehrer müssen uns der allgemeinen Grundsätze über Erziehung und Unterricht bemächtigen, müssen die Regeln unseres Verfahrens aus allgemeinen Gesetzen abzuleiten, dieselben zu begründen und ihre Richtigkeit nachzuweisen im Stande sein. Wir dürfen uns nicht mit der bloßen Erfahrung (Empirie) begnügen; wir dürfen nicht auf die tiefere Erforschung und Befestigung unseres Gegenstandes verzichten. Dieses ist die theoretische Seite unseres Geschäftes. Auf der anderen Seite leben wir als praktische Menschen in dem Leben, und daher sollen wir das Leben im Allgemeinen, und im Besonderen die Verfassung und Einrichtung des Schullebens, in so fern es sich in Anstalten darstellt, begreifen. Jede Schule ist ja nur ein einziges Glied aller der Anstalten, welche den Unterricht besorgen; wir müssen dieses Glied nicht als ein vereinzeltes, sondern als ein Glied der verbindenden Kette ansehen und darnach die Art seiner Einrichtung und den Grad seines Werthes bestimmen. Deßhalb hoffe ich die allgemeine Bildung der Lehrer dadurch zu fördern, daß ich sie veranlasse, allgemeine Ansichten über Erziehung und Unterricht und über Menschenbildung mit mir zu durchdenken, und sich ein reifes Urtheil über den Organismus und die Verfassung des Schulwesens, wie es ist,

oder wie es sein sollte, zu erwerben. Eben deßhalb glaube ich auch manche Ansicht mit aufnehmen zu müssen, deren unmittelbare Anwendung im Erziehungs- und Unterrichtsgebiete nicht gerade nachgewiesen zu werden braucht. Fördert sie nur allgemeine Bildung, und erweitert sie den Blick der, nach allgemeiner Bildung strebenden Lehrer; so wird sie willkommen geheißen. Mache man daher an den Herausgeber dieser Blätter nicht die Anforderung, daß er sich nur innerhalb der Gränzen des Erziehungs- und Unterrichtswesens bewege; erwarte man vielmehr manchen Blick in das Weite. Die ängstliche Beschränkung der Ansichten auf ein einzelnes Gebiet ist ihm verhaßt, und er hält diejenigen für die wahren Feinde des Schulwesens und der Volksbildung, welche den Kreis des Wissens und der Einsichten der Volksschullehrer auf einen engen Raum beschränkt wissen wollen. Der gebildete Lehrer muß Vieles wissen, was sich nicht unmittelbar zu Sätzen und Worten für die Schule ausbilden läßt. Kurz, der Verfasser dieser Blätter wird der Weite der Bildung der Lehrer das Wort reden, und seiner Seits bemüht sein, dieselben zu veranlassen, ihrer Bildung ein breites Fundament zu geben.

Aber freilich sind diese allgemeinen Ansichten über Erziehung und Schulwesen nur das Eine, was nach meiner Ansicht dem Volksschullehrer Noth thut. Das Allgemeine bedarf einer festen, sicheren Grundlage durch das Einzelne. Dieses Einzelne, in's Fach des Schullehrers Einschlagende, ist das Andere, was zu dem Einen hintreten muß, damit das Allgemeine nicht eine leere, hohle Form bleibe oder werde. Das Einzelne oder Specielle soll vielmehr dem Allgemeinen vorhergehen, soll das Allgemeine herbeiführen

dasselbe begründen und sichern. Durch die Kenntniß des Einzelnen im Unterrichts- und Erziehungsfache soll der Lehrer aufsteigen zu allgemeineren, das Einzelne beherrschenden Ansichten. Jenes, das Einzelne ist das Material, der Gehalt, das Allgemeine ist der das Einzelne belebende und beherrschende Geist. Darum wollen wir den Lehrern auch das Einzelne vorrücken, und sie zur Erhöhung ihrer Berufsthätigkeit im Speciellsten anleiten. Denn es ist fürwahr den Schulen damit nicht gedient, daß die Lehrer sich über Bestimmung, Zweck und Ziel der Volksschulen schön zu äußern im Stande sind. Das ist bei vielen Lehrern nur zu häufig der Fall. Man trifft einen Lehrer, unterhält sich mit ihm über Zweck und Einrichtung der Volksschulen, und man findet in ihm durchaus richtige, schöne Ansichten. Voller Erwartung und Hoffnung gehen wir mit ihm in seine Schule, und — welcher Contrast! Wir finden alles bei'm Alten. Der Mann hat in Erziehungsschriften die neueren Ansichten gelesen, aber er hat keine in's Leben eingeführt. Das Wissen ist vorhanden, aber die Ausführung fehlt. Was helfen der Schule dieses Lehrers nun dessen richtige Ansichten? — Darum sagen wir, daß es allerdings zuletzt hauptsächlich auf das Thun ankommt, darauf, daß die Lehrer wirklich im Amte sich als geschicktere Menschen zeigen. Deßwegen sind wir gesonnen, den Lehrern nach und nach Lehrgänge über alle Unterrichtsgegenstände der Elementarschule mitzutheilen, Lehrgänge aus der Schule, für die Schule. Dieselben bieten den Lehrern das Material, den Unterrichtsstoff dar. Sie werden theils ganz im Einzelnen ausgeführt, theils mehr zusammengedrängt, jedoch immer in solcher Ausführlichkeit erscheinen, daß jeder denkende Lehrer

sie bei seinem Unterrichte als Leitfaden zu gebrauchen im Stande ist. Zugleich werden ihnen die nöthigsten methodischen Winke beigegeben werden. Das aber werde nie von den Lesern übersehen, daß wir jederzeit denkende Lehren im Auge haben. Es gab eine Zeit, wo man meinte, die Unterrichtsgegenstände in so naturgemäßer, lückenloser Folge aufstellen zu können und theilweise aufgestellt zu haben, daß jeder Lehrer, er sei so wenig unterrichtet und gebildet, als er wolle, er sei ein denkender Kopf oder eine Maschine, wenn er nur die lückenlose Stufenfolge fest halte, nothwendig bildend unterrichten müsse. Wir halten diese Ansicht für einen sehr verderblichen Irrthum. Vielmehr sind wir der Meinung, daß ein geistig bildender Unterricht nur von einem geistig gebildeten Lehrer ausgehen könne, daß ein geistig bildender Unterricht in jedem Augenblicke den Geist des Lehrers in Anspruch nehme, daß des Lehrers Geist durch gar kein Mittel, folglich auch durch keinen Lehrgang und keine Stufenfolge ersetzt werden könne. Wir werden daher auch nie auf den Einfall kommen, durch Formen, Buchstaben, Reihenfolgen, Stufen- und Lehrgänge das leisten zu wollen, was nur der lebendige Geist des Lehrers zu leisten hat. Wir denken daher auch überall bei unseren Mittheilungen den Geist des Lehrers in ernsten Anspruch zu nehmen, ja wir werden unsere Arbeiten für gelungen halten, wenn dieselben von der Geistlosigkeit für unbrauchbare Waaren erklärt werden, wenn dagegen denkende Lehrer zu reiferem Nachdenken und bildenderem Unterrichte sich veranlaßt fühlen sollten. Wir sind ferner der Meinung, daß ein denkender Lehrer nach keinem Lehrgange

und nach keinem Leitfaden geistlos und schlecht unterrichten könne. Uberall wird sich der Geist freie Bahn schaffen.

Nichts desto weniger aber kommt auf den Stufengang, den man dem Unterrichte zu Grund legt, sehr viel an, und derselbe Lehrer wird nach einem ganz naturgemäß eingerichten Lehrgange ungleich mehr leisten, als nach einem willkührlich angelegten, oder nach gar keinem Plane. Deßwegen legen wir keinen geringen Werth auf die Ausbildung der Stufengänge in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. Hierin hat die neuere Methodik und Didaktik noch manche Lücke gelassen, und die eigentlichen Methodiker sind gerade jetzt damit beschäftigt, diese Lücken zu füllen. Leider giebt es der Schulen nur zu viele, in welchen nach gar keinem Lehrgange verfahren wird. Viele Lehrer lassen sich von ihrer reinen Willkühr leiten. Dieses ist das Schlimmste und Verderblichste von Allem, und es ist viel heilsamer, sich von einem schlechten Leitfaden, als von gar keinem leiten zu lassen. Die Lehrer meinen, diese Methodenlosigkeit hinlänglich entschuldigen zu können, wenn sie, was wahr ist, anführen, daß die Häupter der Pädagogik nicht einmal einerlei Ansichten über die einzuschlagenden Wege hegen, oder, daß der Schulbesuch der Kinder zu lückenvoll und unregelmäßig sei, um einem methodischen Gange folgen zu können. Allein das sind nur leere Ausreden. Wenn auch die Ansichten der Pädagogen über die Wahl der Lehrgänge nicht übereinstimmen, so hebt das doch die Wahrheiten nicht auf, daß der eine Lehrgang besser ist, als der andre, daß der eine meinen eigenen Ansichten mehr entspricht und sich für meine Schüler in einem höheren Grade eignet, als der andre. Ich bin daher von der Pflicht, den nach

meiner Einsicht besten zu wählen, gar nicht entbunden, und die Schulaufseher sollten es daher gar nicht gestatten, daß ein Lehrer sich von bloßer im Schulwesen durchaus verderblicher Willkühr leiten lasse. Wo diese waltet, da fehlen Regel und Ordnung, und eigentliche Beaufsichtigung und Controlliruug der Schulen kann dann begreiflicher Weise gar nicht statt finden. Was die Unregelmäßigkeit des Schulbesuchs der Kinder betrifft, so macht dieselbe die Nützlichkeit der Befolgung eines strengen Stufenganges grade zu einer unumgänglichen Nothwendigkeit. Zuerst darf das Fortschreiten des, die Schule regelmäßig besuchenden Schülers nicht durch den leichtsinnigen Schulbesuch der übrigen gefährdet werden. Dann steht jedes Kind, wenn es nach einer Unterbrechung des Unterrichts wieder zur Schule kommt, doch in jedem Gegenstande auf irgend einer gewissen Stufe. Es paßt daher, wenn der Unterricht gehörig abgestuft ist, zu irgend einer Abtheilung der Schüler, wenn auch nicht mehr zu derjenigen, zu welcher es früher gehört hat. Es wird daher nun derjenigen Abtheilung, zu welcher es paßt, beigesellt, und jede Abtheilung schreitet, wie jedes Kind, ununterbrochen stufenweise fort. Ohne Abstufung der Unterrichtsgegenstände paßt jedes Kind zu jeder Abtheilung, oder vielmehr jedes Kind bildet eine eigene Abtheilung. Da haben wir dann die verderbliche Einrichtung der allerältesten Schulen, welche jedes Kind für sich, welche den Schulunterricht wie den Privatunterricht behandeln, und jedes Kind für sich allein aufsagen und allein rechnen lassen. Da findet dann gar kein Klassenunterricht mehr statt, und die öffentliche Schule ermangelt nun ihres wesentlichen Charakters. So aber soll es nicht sein. Jeder

Lehrer soll in jedem Lehrgegenstande einen bestimmten Weg verfolgen, und über sein Verfahren Rechenschaft ablegen können. Dazu mehr und mehr Lehrer in den Stand zu setzen, werden wir, wie bereits versprochen ist und womit auch dieses erste Heft dieser Zeitschrift bereits den Anfang macht, bestimmte Lehrgänge mittheilen. Wir wiederholen es, daß wir nicht erwarten, daß denkende Lehrer sich unbedingt von ihnen leiten lassen. Jeder tüchtige Lehrer hat wegzuschneiden, zuzusetzen und zu verbessern. Denn es läßt sich gar kein Gang aufstellen, der sich unbedingt in allen Einzelheiten für jeden Lehrer und für jede Schule eignete. Daher kann und soll keine Vorschrift den Kopf des Lehrers ersetzen; keine Vorschrift soll mit der Anmaßung auftreten, daß sie einzig und allein den Weg zum Heiligthum eröffne; keine ist für alle Menschen, Zeiten und Umständen die einzig wahre. — Was nun die Lehrgänge der einzelnen Unterrichtsgegenstände der Elementarschule betrifft, so erlauben wir uns vorläufig noch folgende Bemerkungen. Einige Elementar-Unterrichtsgegenstände sind bis jetzt mit solcher Gründlichkeit und Planmäßigkeit bearbeitet worden, daß man bei ihrer Aufstellung der Beistimmung der meisten denkenden Lehrer in allen wesentlichen Stücken gewiß sein kann. Dahin rechnen wir die Lehrgänge für den ersten Lese- für den ersten Schreib- und für den ersten Gesangunterricht. In diesen Stücken sind die Ansichten der Lehrer im Ganzen dieselben. Nicht so verhält es sich mit den Stufengängen für den Anschauungs-, Religions- und Sprachunterricht. Ihnen kann man, insoweit dieselben in den Kreis der Elementarschule gehören, die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse (Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte), die

Raumlehre und das Zeichnen zugesellen. Ueber die Behandlung dieser Gegenstände sind die Ansichten bis heute noch sehr verschieden. Am meisten treten sie in Betreff des Religions- und Sprachunterrichts auseinander. Wir werden daher vorzugsweise auf die Befestigung der Mothodik in diesen Gegenständen, über deren Behandlung die Methodiker verschiedenen Ansichten huldigen, unser Augenmerk richten, weit entfernt von dem Wahne, daß wir bereits Alles in's Reine gebracht hätten oder Alles in's Reine bringen würden. Auch wir sind noch am Lernen, und hoffen auch mit Gottes Hülfe noch fort zu lernen. Wo ein lebendiger Organismus herrscht, in oder außer den Schulen, da muß Alles in beständiger Entwickelung sich bewegen. Diejenigen haben daher nicht die rechte Ansicht vom Schulwesen, welche meinen, daß endlich Alles in demselben fest und unbeweglich gemacht werden könne und müsse, daß man endlich dahin kommen könne, und daß es wünschenswerth sei, wenn man bald dahin käme, daß man in allen Stücken feste, unwandelbare Grundsätze, Methoden und Regeln aufstelle. Dahin darf es, so lange noch von Weiterbildung des menschlichen Geschlechtes die Rede sein soll, gar nicht kommen. Das sich fortbildende Geschlecht muß in steter reger Entwickelung gehalten werden. Sonst tritt der Stillstand und der Tod an die Stelle des Lebens. Wenn daher auch diese Zeitschrift das Glück hat, der großen Angelegenheit der Volksbildung Vorschub zu leisten, so beabsichtiget sie dieß mehr dadurch, daß sie erregt und belebt, als dadurch, daß sie das Erregte und Belebte, still stellte und beruhigt. Das Ziel der Menschen- und der Volksbildung ist ein unendliches. Wir wollen dasselbe anstreben, wenn wir auch zum

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

voraus wissen, daß wir dasselbe nicht erreichen. Und wir wollen es dadurch anstreben, daß wir in den Volksbildnern die Geisteskraft erwecken und anregen. Deßhalb werden wir ihnen, namentlich in denjenigen Unterrichtsgegenständen, über deren Behandlungsweise die Methodiker verschiedener Ansicht sind, eine Mehrheit von Lehrgängen vorlegen. Alsdann können die einzelnen Lehrer prüfen, vergleichen und wählen. Auf solche Weise wird sich das Bessere zuletzt ganz untrüglich herausstellen. Wir betrachten uns daher keineswegs als Gesetzgeber, sondern nur als Rathgeber, welche selbst der Belehrung bedürftig sind, dieselbe sehnlichst wünschen, und von jeder Seite, woher und in welcher Form sie ihnen zugehen möge, mit Dank aufnehmen werden. Wir wollen mit den Lehrern in Gemeinschaft die rechten Wege suchen, die Angelegenheiten unsres Berufes mit ihnen reiflichst besprechen, und in thätiger Freundschaft dem einen, gemeinschaftlichen, großen Ziele entgegen streben. Sind und bleiben wir auch mit Manchen verschiedener Ansicht, so soll uns dieß doch nie hindern, unsre Meinung mit Entschiedenheit auszusprechen, Gegenrede gern zu vernehmen, und neben den Gleiches Anstrebenden in einträchtigem Sinne einher zu wandeln. —

Wir haben nun das Hauptsächlichste von dem, was wir durch unsre Zeitschrift anstreben werden, namhaft gemacht. Nur noch ein Stück wird sich den beiden, von welchen bereits die Rede war, anschließen, nehmlich die Bekanntmachung mit dem Wesentlichsten und Wichtigsten, was die neuere pädagogische Literatur liefert, so wie die Mittheilung merkenswerther Ereignisse und Begebenheiten aus der Schulwelt. Auch in Bezug auf die aus und über die Litteratur

mitzutheilenden Bemerkungen, Notizen und Beurtheilungen stecken wir uns nicht zu enge Gränzen, und wir werden manchmal Bücher empfehlen, oder auch, wenn wir ihren Einfluß für schädlich halten sollten, vor dem Ankaufe und der Tendenz von Büchern warnen, welche nicht unmittelbar zur pädagogischen Literatur zu rechnen sind. Gebildete Lehrer lesen ja auch Schriften, welche über nicht pädagogische Gegenstände geschrieben werden, wenn aus ihnen Bildung oder unterhaltende Belehrung zu schöpfen ist. Unsre Bemerkungen über Schriften werden mehr Notizen, Winke und einzelne Sätze aus denselben enthalten, als eigentliche Recensionen. Dennoch aber wird unser Urtheil stets entschieden sein und sich auf Gründe stützen. Freilich gehört es zu den unlösbaren Aufgaben, über alle Werke, welche pädagogische Gegenstände abhandeln, zu sprechen. Aber die wichtigsten und einflußreichsten, so wie diejenigen, deren Verfasser am Rheine und in Westphalen leben, sollen nicht leicht übergangen werden, wenn sie nur irgeno von Bedeutung sind, und wenn sie in's Schul- und Lehrerleben eingreifen. Dadurch hoffen wir den einzelnen Lehrern die Beurtheilung, ob eine neue Schrift für sie von Werth sei oder nicht, zu erleichtern, und die Einführung des Probehaltigen in's Leben zu fördern. Aber auch hier möge man nie vergessen, daß wir nicht auf dem Dreifuße der Pythia sitzen, daß unser Urtheil, wie alles Menschliche, dem Irrthum und der Einseitigkeit unterworfen sein kann. Wir geben unsere Waaren nirgends für unverbesserliche oder gar für die besten aus. —

Endlich hegt jeder Lehrer den Wunsch, zu erfahren, wie es mit dem Schulwesen in näheren oder entfernteren

Gegenden stehe, ob dasselbe in freier Entwickelung begriffen sei, ob es Fort- oder Rückschritte mache. Darum werden wir die wichtigsten Notizen aus dem Schulleben sammeln und unsern Lesern mittheilen. —

Aus dem bisherigen ergiebt sich der Zweck und die Tendenz des Herausgebers der rheinischen Blätter für Erziehung und Volksunterricht, und die Leser wissen nun, was sie von ihm zu erwarten haben. Er hegt gar nicht die Anmaßung, das Beste zu liefern und das Höchste zu leisten. Aber er ist sich des redlichen Strebens nach dem Besseren und Höheren bewußt. Auch will er ganz und gar nicht dieser oder jener Zeitschrift, welche ähnliche Zwecke verfolgt, hemmend in den Weg treten. Er wünscht nur von ihnen freundschaftlich als Mitarbeiter an derselben Angelegenheit aufgenommen zu werden, wie er sich in freundschaftlicher Gesinnung ihnen anschließt. Persönlichkeiten will er nie im Auge haben, nur einzig die Sache berücksichtigen, aber mit allem dem Eifer und mit derjenigen Entschiedenheit, welche dem Manne ziemt, der nichts zu sagen sich vorgenommen hat, was er nicht für wahr hält.

Die Gegenstände, welche diese Zeitschrift behandeln wird, zerfallen nach der bisherigen Entwickelung in vier Rubriken. Sie heißen:

I. Allgemeine Ansichten über Erziehung, Unterricht und Schulwesen überhaupt.

II. Methodische Lehrgänge.

III. Litterarische Bemerkungen.

IV. Notizen aus dem Schulleben und Mannigfaltiges.

Es wird nicht versprochen, daß jedes Heft aus jeder dieser vier Abtheilungen Mittheilungen erhalten soll. Der

Herausgeber behält sich in dieser Hinsicht, wie er überhaupt die freie Beweglichkeit liebt, einen freien Spielraum für seine Mittheilungen vor.

Und nun lichtet er mit frohem Muthe die Anker. Wem die Reise gefällt, der schiffe sich mit ein. Wer Sandbänke, Untiefen und gefahrvolle Klippen bemerkt, an welchen das Schifflein scheitern könne, oder wer dasselbe auf ganz verkehrtem Wege zu dem Hafen erblickt, der belehre und warne. Wer aber zu dem Steuermanne das Vertrauen hegt, daß er Polhöhe, Länge und Breite zu bestimmen wisse und sich auf die Kenntniß der Magnetnadel und der Bogenlinie verstehe, der übergebe ihm die nach fremden Welttheilen zu versendenden Waaren. Natürlich verpflichtet er sich, wie jeder Schiffskapitän, nicht dazu, jede Waare zu spediren. Da er für den Lauf des Schiffes einstehen muß, so muß ihm die Wahl bleiben, Waaren und Passagiere anzunehmen, oder abzuweisen. Keiner aber erwarte, daß die Fracht aus lauter indischen Spezereien und Gewürzen bestehen werde. Jedes Schiff führt auch Hausbackenbrod und Ballast mit sich.

A. D.

II.

Schriftgebrauch und Schriftauslegung in der Volksschule.

Daß unsere Zeit mit Recht eine geistig bewegte genannt werden kann, wird demjenigen nicht zweifelhaft sein, der nur einigermaßen mit der Geschichte des jetzigen Lebens (Thuns oder Treibens) in Europa und besonders in Deutschland bekannt und in die frühere Geschichte so eingeweiht ist, daß er eine Vergleichung anzustellen vermag. Der menschliche Geist will sich aller seiner Kräfte und derselben in allen ihren Richtungen lebendig bewußt werden; daher das tiefe Hinabsteigen in alle Gebiete des Wissens und Könnens; daher die lebendige Regsamkeit, die sich nicht etwa blos bei dem höheren oder dem Gelehrtenstande, sondern ganz besonders in den mittleren Volksklassen zeigt. Es kann uns hier zu unserem Zwecke nicht obliegen, dieses nachzuweisen in der neuen Gestaltung aller menschlichen Verhältnisse, auf dem Gebiete der Politik und der Kunst und in allen den Erfindungen, die man neuerdigs gemacht hat, um Menschenkraft zur Erwerbung des Lebensunterhaltes zu sparen und sie höheren geistigen Beschäftigungen zu widmen; aber bemerkt muß dieses werden, um anzudeuten, daß in der Entwicke-

lung des menschlichen Geschlechts alle geistigen Erscheinungen sich nicht einzeln und allein dastehend zeigen, sondern daß sie in einander greifen und sich wechselsweise bedingen; daß sie also nicht wahrhaft erklärt und begriffen werden können, wenn man sie nicht in ihrer Gesammtheit betrachtet, wenn man nicht den gemeinschaftlichen Boden kennt, aus welchem die einzelnen entsprossen sind.

Das tiefere Studium der Philosophie, der Natur und der Geschichte war es besonders, das in dem letzten Jahrhunderte die Geister in Europa beschäftigte, und es konnte nicht fehlen, daß man, ehe man einigermaßen zu genügenden Resultaten gelangte, an dem Werthe und der Gültigkeit manches bisher Bestandenen zweifelte, und dadurch seine Wirksamkeit schwächte, wo nicht gar aufhob. Dieß war namentlich der Fall mit dem Ansehen und der Auslegung der heiligen Schrift, welche man, weil vieles darin mit den Ergebnissen der Erforschung der menschlichen Denkgesetze der Natur oder Geschichte nicht stimmen wollte, sehr oft als ein Hemmungsmittel ansah, wodurch das Menschengeschlecht auf dem Wege nach seiner Bestimmung mehr gehindert als gefördert worden sei. Es bedarf nicht der Erwähnung eines Morgan und Ziedel unter den Engländern; eines Bayle und Voltaire unter den Franzosen; eines Edelman und Barth unter den Deutschen; man darf nur das Urtheil vieler noch jetzt lebenden Gelehrten hören, denen die Bibel nicht mehr, ja weniger ist, als jeder heidnische Schriftsteller; man darf nur einen Blick in viele Gelehrten- und Volksschulen thun, wo für den Religionsunterricht höchstens 2 Stunden bestimmt sind, und wo den Knaben und Jünglingen die Stammväter des jüdischen

Volks unbekannter sind, als die Homerischen Helden, um sich zu überzeugen, daß es mit dem Gebrauche der Bibel im häuslichen und Schulleben sehr schlecht stehe, daß man die Quelle verlassen habe, aus welcher unsere Vorältern Ströme lebendigen Wassers schöpften, und daß ein großer Theil unserer Zeitgenossen seine sogenannte Weisheit lieber aus dem Ausfluß menschlicher Gedanken schöpfe, als aus der Offenbarung; lieber seinen Durst in abgeleiteten trüben Bächen, als aus der Quelle selbst stille. Doch ferne sei es von mir, diese Anklage allgemein aufzustellen, oder zu behaupten, sie gelte noch am Schlusse des ersten Viertels unseres Jahrhundertes, wie sie bei dessen Anfang gegolten hat; man hat schon umgelenkt, hat aufgehört mit Niederreißen und sucht jetzt allenthalben einen neuen Bau aufzurichten, in welchem Offenbarung und Vernunft einträchtig bei einander wohnen, in welchem der Väter frommer Glaube, gereinigter und geläuteter, wieder Sitz und Stimme hat.

Dieß beweise die allgemeine Verbreitung der heiligen Schrift, zu welcher sich Hunderte von Gesellschaften verbunden haben, welche theils unter ihren Mitbürgern den leichtern Ankauf der Bibel zu befördern suchen, theils keine Kosten und Mühe scheuen, sie auch unter die Völker der Erde auszustreuen, denen das Heil noch nicht erschienen ist, die noch sitzen in Finsterniß und Schatten des Todes, damit auch ihnen aufgehe der Stern aus der Höhe und bekannt werde die Lehre von dem Menschensohn, der voll Liebe und Macht ein allbelebendes Feuer unter seinen Brüdern angefacht hat und sie alle erlösen will von den Sünden und dem Schrecken des Todes. Dieß beweiset die große Menge

von Missionsgesellschaften, die es sich zum Hauptgeschäfte machen, zu bilden und auszusenden Apostel unter die Heiden, damit sie ihnen des Evangeliums heilbringende Lehre verkünden; dieß beweiset endlich die Menge der Bücher, welche jetzt, namentlich in Deutschland, erscheint, zum tiefen Schriftverständniß zu führen entweder durch wirkliche Bibelauslegung, oder durch das Aufstellen der Grundregeln und Gesetze, nach welchem die h. Schrift erklärt werden müsse. Es geht aus diesem Allen unwiderleglich hervor, es sei die Aufmerksamkeit und das Studium der Besseren unserer Nation auf die Bibel gerichtet, und jeder, welchem die h. Schrift mehr als Menschenwerk, welchem sie Gotteswerk ist, hegt die zuversichtliche Hoffnung, ein solches ernste Streben könne nicht erfolglos bleiben, es müsse segensreich für die Gegenwart und Zukunft werden. Denn noch nie hat gründliches Forschen dem Ansehen der Schrift geschadet, vielmehr hat sie zu allen Zeiten ihre göttliche Kraft bewährt, und je mehr sie von den Menschen wahrhaft gekannt, je tiefer ihre Lehren in die Herzen derselben eingeschrieben werden, desto besser stand es um die Menschheit, desto näher war sie dem Reiche Gottes, wie es von dem Erlöser beabsichtiget wurde.

So wahr dieß nun von der einen Seite ist, und so wenig man für die allgemeine Verwerfung der heiligen Schrift etwas zu fürchten hat, so kann doch oft eine ganze Generation von Wahn- und Irrgeistern verleitet werden, sich dem heilsamen Einflusse derselben zu verschließen und sich so geflissentlich des göttlichen Geschenkes der Offenbarung zu berauben. Es ist daher die heiligste Pflicht aller Edlen unseres Volkes, nach Kräften dafür zu sorgen, daß

Bibelverächter und Bibelspötter jeder Art von solchen Aemtern entfernt werden, durch welche sie mit ihrer Meinung auf ihre Mitbrüder einwirken können, und überall nur solche Männer in öffentliche Bildungsanstalten zu stellen, die voll festen Glaubens an das göttliche Wort allen, ihnen anvertrauten Seelen gleicher Weise denselben einhauchen. Daß dieß aber in unseren Zeiten außerordentliche Schwierigkeiten habe, ergibt sich sogleich, wenn man den Standpunkt der jetzigen Volksbildung erwägt und darnach die Forderungen abmißt, die nothwendig an den gemacht werden müssen, der, ohne den Geist zu dämpfen, den frommen Glauben von neuem in den Gemüthern erwecken und begründen will, zumal da wir der Zeit, wo derselbe fast ganz verschwunden war, fast noch zu nahe stehen, als daß erwartet werden dürfte, ihre Spuren auf einmal und gänzlich zu vernichten, und da Schriftgebrauch und Schriftauslegung nothwendig bei uns eine andere Form annehmen müssen, als sie bisher hatten.

Es gab nemlich eine gewisse traditionelle Auslegung, die sich in der Familie von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzte und die Hauptlehren von Christo und seinem Tode für uns umfaßte, sich dabei wenig um den Zusammenhang, in welchem solche Stellen vorkommen, bekümmerte. An dieser traditionellen Auslegung ist das Volk irre geworden, und von unzähligen Stellen, die sonst in den Psalmen und Propheten als eine directe Weissagung auf Christum betrachtet wurden, wie ja dies schon die Ueberschriften der einzelnen Kapitel des alten Testaments beweisen, glaubt man nicht mehr, daß sie unmittelbar von den heiligen Sängern und Sehern auf Christum bezogen worden seyen,

sondern daß sie auf irgend eine Begebenheit oder auf einen Mann in jener Zeit hingedeutet hätten. Mag nun das Volk selbst, geleitet vom Zusammenhange solcher Stellen mit dem übrigen Inhalte, zu dem Unglauben an die messianischen Weissagungen geführt worden seyn, so daß sich die Prediger und Volkslehrer veranlaßt sahen, in diese neue Erklärungsweise einzugehen, und auch dadurch das Ansehen der Bibel zu stützen, oder mag die Anregung dazu von letztern ausgegangen seyn, weil die gelehrte Schriftforschung sie dahin geführt hatte, daß sie nicht mehr mit voller Ueberzeugung an alle von den Vätern für messianisch gehaltenen Weissagungen glaubten, kurz, so wie die Sache jetzt steht, darf und kann sie nicht stehen bleiben, weil alles Schwanken und Lauseyn im Glauben den verderblichsten Einfluß auf Religion und Tugend eines Volkes hat, und ohne diese Grundpfeiler die menschliche Gesellschaft sich selbst vernichten würde. Entweder muß es dahin kommen, daß wir buchstäblich, wie unsere Väter, alle Weissagungen auf Christum beziehen und so durch die Harmonie zwischen dem alten und neuen Testamente unseren Glauben an sie befestigen (denn der Zweifel ist nur durch den inneren Widerspruch entstanden), oder es muß ein Standpunkt gewonnen werden, wo die unwiderleglichen und ächten messianischen Weissagungen, von den unächten kritisch geschieden, der eingerissenen Zweifelsucht (die, weil sie glaubt, mit Recht an Einigen zu zweifeln, gleich das Ganze verwirft) Einhalt thun, und von neuem eine Harmonie unter allen einzelnen Theilen der h. Schrift begründen. Ersteres dürfte schwerlich ausführbar seyn, denn die Ergebnisse, auf welche die gelehrte Schriftforschung geführt hat, sind zu unwiderleg-

lich, als daß man zu der alten Auslegung zurückkehren könnte, und sollte man meinen, wie dieß freilich in unserer Zeit nichts Seltenes ist, daß immerhin das Volk wieder zu seinem alten Bibelglauben zurückkehren müsse, und daß der neuere Bibelglaube ein Eigenthum des Gelehrtenstandes bleiben könne; so muß ich dieser Meinung geradezu widersprechen. Denn ist in einem Volke der Forschungsgeist erwacht, so kann er nicht unterdrückt werden, ohne dasselbe geistig und moralisch zu vernichten; und dieß ist ein Frevel an der Menschheit; sodann aber ist ja der Gelehrtenstand nicht ein abgeschlossener, wie etwa die egyptische Priesterkaste, sondern er steht mit dem Volke in thätigster Wechselwirkung und hat die Pflicht auf sich, für dessen geistige und sittliche Fortbildung zu sorgen; ja, die christliche Geistlichkeit ist überdieß noch verbunden, dieß nach Aufforderung und Anleitung der Lehre Jesu und der heiligen Schrift zu thun. Wird sie das können, wenn sie anders lehrt, als ihre Ueberzeugung es verlangt? kann das, was nicht vom Herzen kommt, zu Herzen dringen? Müßte sie sich nicht selbst verachten? Oder gibt es etwa zweierlei Wahrheit, von der die eine für das Kind Wahrheit, und für den Mann Lüge, oder umgekehrt für das Kind Lüge, und für den Mann Wahrheit wäre? Nein, so ist es nicht, die Wahrheit ist ewig immer dieselbe, wenn auch das Kind sie weniger in ihrer Klarheit und nicht ohne Zusätze von Irrthum erkennt. Darum komme man doch endlich zurück von der Thorheit, von einer Accommodation zu sprechen, wo die Ueberzeugung des Lehrenden und Lernenden sich geradezu widersprechen. Kann demnach von der gegebenen Alternative unter vorliegenden Umständen nur das Letztere Statt finden;

springt es als unumgänglich nothwendig in die Augen, daß die Resultate der Schrifterforschung in der gelehrten und theologischen Welt dem Volke keineswegs vorenthalten und verhehlt werden dürfen, sondern daß sie ihm vielmehr mitgetheilt und für dasselbe in einer populären Darstellung bearbeitet werden müssen; und zwar aus doppeltem Grunde: einmal, weil die jungen Theologen doch mit dieser Schriftauslegung, wie sie dieselbe auf den Universitäten hörten, auf den Kanzeln hervortreten werden, und ihre Gemeinden darauf vorbereitet finden müssen, wenn sie von ihnen verstanden werden sollen; anderen Theils: damit dem verderblichen Vorurtheile vorgebeugt werde: als ob die Prediger und Gelehrten einen Glauben von der Bibel hätten, der sie zu einem bloßen Menschenwerk mache. Es wird demnach die Aufgabe der theologischen Facultäten auf den Academien seyn, Seminarienlehrer zu bilden, die, wohl bekannt mit den Resultaten gelehrter Schriftforscher und möglichst kündig der kritischen, historischen und antiquarischen Auslegung im Stande sind, die h. Schrift so zu erklären, daß jener Widerspruch der ältern und neuern Ansicht über die Bibel gehoben und die religiöse, sittliche Wirksamkeit, welche dieselbe zu allen Zeiten auf die besten Gemüther gehabt hat, erhöht und verstärkt werde. Hauchen diese nun den Zöglingen der Seminarien denselben Geist ein, und erheben sie dieselben auf den Standpunkt, daß sie, ausgerüstet mit den nöthigen historischen und antiquarischen Kenntnissen und eingeweiht in die Bibelsprache der lutherischen Uebersetzung, einzudringen vermögen in den tiefen religiösen und moralischen Sinn der Schrift und ihn verständlich aus glaubensvollem Herzen den Kindern mittheilen können, dann

dürfen wir hoffen, daß sich auch in unseren Volksschulen eine Schriftauslegung bilden werde, die eben so, wie die unserer Väter den frommen Glauben nähret, wahre Religiösität und Sittlichkeit befördert, und dadurch verhütet, daß nicht durch mancherlei Widersprüche die Gemüther in ihrem Glauben irre und schwankend gemacht werden.

Wir versuchen nun hier nach unsern Kräften einen Beitrag zur Lösung dieser Aufgabe zu geben, bemerken aber zuvor, daß dieser nur in allgemeinen Andeutungen bestehe, und daß wir selbst noch keineswegs durch die Erfahrung auf einen Standpunkt gelangt sind, von welchem aus wir uns anheischig machen könnten, jede Schriftstelle so zu erklären, daß dadurch ein völliger Einklang unter allen Aussprüchen der h. Schrift untrüglich hergestellt werde.

Fest steht es nach dem Urtheile aller Sachverständigen: der Zweck des Bibelgebrauches und der Bibelauslegung in der Volksschule sey kein anderer, als daß die Kinder lernen: „wie der Mensch leben, was wir glauben, und worauf er hoffen solle.“ Und daß die Bibel im Stande sey, über diese drei Fragen hinreichenden Aufschluß zu geben, das lehrt die oberflächlichste Kenntniß derselben; das beweist schon jeder einigermaßen vollständige Katechismus, wo die Antworten auf jene Fragen mit einer Menge von Bibelstellen gegeben werden. Daneben muß aber zugleich ein anderer Gesichtspunkt fortwährend im Auge behalten werden, der zwar unter Obigem mitbegriffen ist, aber besonders hervorgehoben zu werden verdient; daß nämlich in der biblischen Geschichte erkannt werde, das ununterbrochene Wirken Gottes unter den Menschen; wie er vom Anfange an bemüht gewesen sey, die gefallenen Sterblichen wieder

zu sich zu erheben, was in der Schrift mit dem bedeutsamen Namen der Oekonomie Gottes ausgedruckt wird. Wie werden nun aber diese Zwecke am sichersten und besten erreicht? Dieß ist die nicht leicht zu beantwortende Frage und es läßt sich behaupten, daß darauf gar keine für alle Zeiten gültige Antwort gegeben werden könne. Hier also scheiden sich die Wege; hier sind die Meinungen verschieden, und eben weil es Meinungen sind, werden sie sich ewig der Wahrheit nur nähern, nie mit ihr identisch werden, aber freilich, wer die beste Meinung hat, der steht der Wahrheit am nächsten, und daher muß uns jeder Versuch willkommen seyn, der sein Scherflein zur Lösung beizutragen sich bemüht, und die Wahrheit kann in jedem Falle durch ein solches Aussprechen der Meinungen nur gewinnen.

Einige der Gelehrten meinen nun: eine vollständige Bekanntschaft mit dem neuen Testamente reiche allein schon hin, und der Christ als Christ bedürfe für seinen Glauben, für sein Leben und Hoffen, nur der Kenntniß des neuen T.; andere dagegen meinen, da die ganze Bibel göttliche Offenbarung enthalte, so habe das alte T., eben so wie das neue T., für uns gleiche Bedeutung und gleiche Wichtigkeit; eine dritte Klasse endlich sagt: das alte T. habe für die Christen zwar nicht gleiche Wichtigkeit und Verpflichtung mit dem neuen Testamente; aber letzteres sey auf den Grund des ersten gebaut, und könne weder seiner Höhe noch Tiefe nach begriffen werden, wenn nicht eine genaue Bekanntschaft mit jenem vorausgehe. Behält man nun die geschichtliche Entstehung der h. Schrift im Auge, und berücksichtiget man den Unterschied, der unläugbar zwischen den Glaubens- und Sittenlehren des Judenthums und des Christenthums

Statt findet, so sieht man sich genöthigt, auf die Seite der letztern zu treten, und damit ergiebt sich dann, daß in der Volksschule und im Volksunterrichte allerdings der ernsteste Fleiß auf das Verständniß des neuen T. müsse verwandt werden, daß aber das alte T. so weit gekannt und verstanden werden müsse, auch vom Geringsten unter den Christen, als dasselbe das Verständniß des neuen T. vermittelt, und als der Glaube an die göttliche Offenbarung des neuen T. durch den Glauben an die göttliche Offenbarung im alten T. begründet wird.

Nehmen wir nun an, daß in der Volksschule der eigentliche Religionsunterricht am zweckmäßigsten mit den Kindern nach zurückgelegtem 7. Jahre begonnen werden könne, so möchten sich hier am füglichsten drei religiöse Bildungsstufen machen lassen; und zwar von unten auf würde die ersten Kinder umfassen vom 7 — 9. Jahre, die zweite Kinder vom 9—11. Jahre, und die dritte solche, die zwischen dem 11 und 14. Jahre stehen. Daß dieß nur als eine allgemeine Abtheilungsart gelten müsse, und daß hier Ausnahmen von der Regel vorkommen können, versteht sich von selbst; denn so wie die Gaben des Geistes überhaupt verschieden dem einen reichlicher, dem andern kärglicher zugetheilt sind, so sind es auch die Anlagen für die religiöse Ausbildung.

Es ist ein anerkannter Vorzug der heiligen Schrift, daß in ihr der Ungebildetste wie der Gebildetste, das Kind, wie der gereifte Mann, eine für seinen Geist passende Nahrung findet. Sobald dieß zugegeben wird, wie es denn schon längst zugegeben ist, so liegt dem Bildner der Jugend zur Religion nur ob, aufzusuchen, was das Bedürfniß

seiner Schüler auf der jedesmaligen Stufe der Cultur für Nahrungsstoff fordere, und den für dieselben passendsten heraus zu heben. Es wird also bei ihm vorausgesetzt, von der einen Seite Kenntniß seiner Zöglinge, und auf der andern Seite, genaue Bekanntschaft mit dem ganzen Stoffreiche, welches die Bibel darbietet.

Meiner Meinung nach ist den unverdorbenen Kindern vom 7—9. Jahre besonders ein Sinn für das Wunderbare, Sinn für ein schönes, häusliches Leben und Schuldlosigkeit eigen. Das erstere, weil dem Kinde in diesen Jahren die ganze Natur selbst noch ein Wunder ist, und dasselbe, noch nicht im Stande, eine Reihe von Ursachen und Wirkungen zu denken, Alles unmittelbar von Gott herleitet; das zweite, weil es noch innig an seinen nächsten Umgebungen hängt und sich noch nicht in das öffentliche Treiben der Menschen wagt; das dritte endlich, weil es noch nicht in Berührung mit Menschen steht, bei welchen ihm die Sündlichkeit der Menschen bekannt wird. Darum dürften für diese Stufe wohl am geeignetsten seyn folgende und ihnen ähnliche biblische Erzählungen: die Geschichte von dem Entstehen und Aufenthalte der ersten Menschen im Paradiese und von Gottes unmittelbarem Umgange mit ihnen; das Leben ihrer Nachkommen in der Abstammung von Seth, unter welchen Henoch seiner Frömmigkeit wegen, ohne den Tod zu schmecken, zu Gott kommt. Die Erzählungen vom patriarchalischen Leben des Abraham, Isaak und Jakob, in welchen dem Kinde, durch die Mittheilung der Wandrungen dieser Erzväter, neben dem Gemälde einfacher Häuslichkeit, auch das Bild einer größern Welt entgegen tritt. Auch sind die etwaigen Charakterschwächen

dieſer Männer, wo nicht zu übergehen, doch nur im Vorbeigehen zu erwähnen, deſto mehr dagegen muß auch die wunderbare Leitung ihrer Schickſale durch Gottes Hand hingewieſen werden und auf die Verheißungen, welche ihnen zum Heile der ganzen Menſchheit gegeben worden ſind. Die Geſchichte Joſephs hat für Kinder bei weitem das meiſte Intereſſe; darum mag auch bei ihr länger verweilt werden, um daran mancherlei Gefühle der Kinder laut werden zu laſſen, z. B. den Unwillen über die Grauſamkeit der Brüder, das Mitleid mit dem um ſein Leben flehenden Joſeph, die Freude endlich über ſeine glückliche Befreiung aus allem Elend und über das Wiederſehen ſeiner Brüder, und beſonders über das Wiederſehen ſeines Vaters; aber auch über die Rettung ſo vieler Tauſende vom Hungertode. Die Geburtsgeſchichte Moſes; ſeine wunderbare Rettung zum Heile ſeines ganzen Volks; ſeine Flucht nach Midian und die Erſcheinung Gottes im feurigen Buſche, wo er ihm den Beruf gibt, ſeines Volkes Führer zu werden, erweitern außerordentlich den Begriff des Kindes vom Wirken Gottes unter den Menſchen; aber die weitere Iſraelitiſche Geſchichte, ausgenommen die Geſetzgebung auf dem Sinai, ſind für dieſes Alter noch nicht, weil das Kind für ein ganzes Volksleben noch kein Intereſſe hat. Um indeß des Kindes Wißbegierde über das Ende des großen Moſes zu ſtillen, mag ihm kurz mitgetheilt werden, daß er unter vieler Mühe und Arbeit das Volk 40 Jahre in der Wüſte herum geführt, des Beiſtandes Gottes ſich erfreut habe, und vor dem Einzuge in Canaan geſtorben ſey. Aus dem Buche der Richter würde ſich Vieles für dieſe Bildungsſtufe eignen, wenn die Geſchichte der einzelnen Helden eben ſo rein ſittlich

wäre, als sie oft großartig und anziehend ist; dagegen enthält das Buch Ruth wieder ein ruhiges Stilleben und zeigt so schön das Bild wahrhaft treuer Liebe und Anhänglichkeit der Ruth an ihre Schwieger und schonende Wohlthätigkeit des Boas, daß es den Kindern nicht vorenthalten werden darf. Samuels fromme Mutter und seine Jugendgeschichte mit einigen Andeutungen, was für ein großer und sein Volk beglückender Mann er später geworden, werden besonders dazu dienen, klar zu machen, welch großes Glück es sey, fromme Eltern zu haben und wie das Kind nur durch Folgsamkeit gegen dieselbe sein eignes wahres Wohl und auch das Wohl Anderer begründe. Des David schuldloses, harmloses und muthvolles Hirtenleben, sein Ruf zum Saul, um ihn mit seinem Citherspiel zu erheitern, sein Kampf mit dem Goliath, sein Leiden durch die Verfolgungen Sauls und seine innige Freundschaft mit Jonathan sind vor Allem geeignet, des Knaben Thatkraft zu wecken, und in ihm die Sehnsucht zu erregen, auch einmal etwas Tüchtiges zu werden und sich des Lobes und der Freundschaft der Edelsten werth zu machen. Dadurch aber wird der Uebergang des Knaben znr nächsten religiösen Bildungsstufe vermitkelt. Um ihm von Davids tiefem religiösem Gemüthe eine Ahnung zu geben, wird es zweckmäßig seyn, einige Stellen aus den Psalmen auswendig lernen zu lassen, in welchen Gottes Größe und Herrlichkeit, seine Allmacht, Weisheit und Güte gerühmt wird, und des Dichters Freude über Jehova sich ausspricht. Zuletzt endlich mag noch aus dem alten T. von Salomos ersten Regierungsjahren, von seinem Tempelbau und von den Beweisen seiner großen Weisheit erzählt werden, damit sich der Gesichtskreis des

Kindes vom häuslichen Leben einzelner Familien zur Ansicht über ein großartiges Stadtleben erweitere, und damit es erkenne, wie die Menschen sich gern zur Verehrung Gottes an einem gemeinschaftlichen Orte versammeln und wie, um unter Menschen zu leben, auch eine gewisse Lebensweisheit und Gewöhnung an feine Sitten nothwendig sei. Zu diesem letztern Zwecke können mehrere Lebensregeln aus den Sprüchen Salomo's, wie sie für das Kind passend und verständlich sind, herausgehoben und auswendig gelernt werden.

Wenn ich in der bisherigen Reihenfolge der Erzählungen dem Gange gefolgt bin, den das alte T. darbietet, so will ich damit keinesweges sagen, daß diese bei der ersten fragmentarischen Mittheilung der biblischen Geschichte durchaus nothwendig sei; aber so viel leuchtet doch jedem Sachkundigen ein, daß es schwer sein möchte eine andere vorzuschlagen, die der allmähligen Entwickelung der religiösen Vorstellungen und Gefühle des Kindes angemessener sei. Wenn aber jemand daraus die Folgerung ziehen wollte: man dürfe also auch wohl die Kinder nicht eher mit den neutestamentlichen Geschichten bekannt machen, als bis man die obengenannten des alten T. erzählt habe; so würde er sehr irren. Denn da das Kind in der christlichen Gemeinschaft lebt, und fast jeden Augenblick durch die Reden der dasselbe umgebenden Menschen auf Christum und auf sein Erscheinen auf Erden hingewiesen wird; da es Theil nimmt an den Freuden der Festfeier u. s. w.: so würde es widernatürlich sein, ihm die neutestamentliche Geschichte vorzuenthalten, und seinen Fragen darnach auszuweichen; wir behaupten vielmehr, daß es damit von Eltern und Lehrern

bekannt gemacht werden müsse, sobald es nur überhaupt eine Erzählung der Art zu fassen und zu behalten vermöge.

Die wunderbare Ankündigung der Geburt des Johannes so wie seine ganze kurze Lebensgeschichte dient, abgesehen davon, daß sie dem Kinde ein Bild frommer Eltern und eines ihnen Freude machenden Kindes gibt, besonders dazu, die Wichtigkeit der Erscheinung Christi darzustellen, dem ein Vorläufer vorausgeschickt sei, der ihm den Weg bereiten solle. Zu gleichem Zwecke möchte es wohl gethan sein, wenn man jetzt auch schon die Kinder mit einigen messianischen Weissagungen bekannt machte, weil der Glaube an Jesum, als den Gottessohn, nicht früh genug dem jungen Leben der Kleinen verwebt werden kann, und weil dessen Tiefe vorzugsweise davon abhängt, daß die Kinder gleich Anfangs die höchsten Begriffe von Jesu erhalten. Nun folge die vollständige Geschichte der wunderbaren Verheißung an die Maria, die seiner Geburt, über welche sich auch die Engel freuten nnd darum Gott priesen. Jesu Rettung durch seiner Eltern Flucht nach Egypten wird noch sichtbarer machen die über ihn schützend waltende Hand Gottes, nnd die Reise des Knaben nach Jerusalem in allen einzelnen Zügen wird ihn der kindlichen Liebe menschlich nahe bringen. Von der übrigen Geschichte Jesu werde aber Folgendes vorzugsweise mitgetheilt: wie er als unermüdeter Wohlthäter unter seinen Brüdern aufgetreten sei, wie er sich bald eine kleine Schaar Jünger gesammelt und mit ihnen, wie mit einigen andern frommen Familien, in traulichem Umgange gelebt habe. Alle Begebenheiten wo er Unglücklichen hilft, Kranke heilt, Betrübte tröstet, Todte auferweckt können diesem Alter erzählt werden, und zum

Auswendiglernen können dienen die Sprüche: „Gehet hin, und saget Johannes wieder" u. s. w. oder der Ausspruch Petri „er ist umhergezogen und hat wohlgethan" u. s. w. oder andere gleichen Inhalts. Nun folgen seine letzten Schicksale, daß er dieser grenzenlosen Liebe zu den Menschen ungeachtet, trotz seines unermüdeten Strebens, sie zu beglücken, dennoch von ihnen verfolgt worden sei, und den martervollen Tod am Kreuze habe erdulden müssen. Wie ist das möglich, wird das schuldlose Kind fragen, und nun ist es für die zweite Stufe religiöser Bildung reif; denn trotz dieser Frage trägt es gewiß die Ahnung der Möglichkeit in sich, ist sich bewußt, denen nicht immer mit Liebe vergolten zu haben, die es mit Liebe umfassen, ist sich bewußt, oft denen gezürnt zu haben, die es gut mit ihm meinten. Ist aber auf dieser zweiten Stufe dem Kinde vom 9. bis 11. Jahre das Bewußtsein und die Kenntniß der Sünde schon mehr hervorgetreten, und haben sie aus den bisher mitgetheilten bibl. Geschichten schon durch manche Andeutung, z. B. in der Geschichte Josephs und der des Heilandes, gelernt, daß es mit dem Menschengeschlecht nicht so stehe, wie es stehen solle, so darf ihnen die Finsterniß, die sich in der Bibel unter dem menschlichen Geschlecht zeigt, nicht verhehlt werden. Sie sollen die Schattenseite ihres eignen inneren Lebens auch in der Geschichte anschauen, um in ein heilsames Schrecken vor sich zu gerathen und zu lernen, wie man sich vor der Sünde zu hüten habe. Bemerkt doch der Mensch immer das Anstößige und Fehlerhafte leichter an Andern, als an sich; darum werde hier der sittliche Maßstab gebildet, den sie bei ihrer Selbstprüfung an sich anlegen sollen; ander Seits werde ihnen auch gezeigt,

wie nach der Geschichte der h. S. Gott unabläſſig bemüht geweſen und es noch ſei, die Menſchen zu erlöſen von der Sünde; wie dazu dienen ſollten, eben ſo ſeine Drohungen und Strafen, wie die Erweiſe ſeiner unendlichen Liebe.

Daraus geht ſchon von ſelbſt hervor, daß von der ganzen bibl. Geſchichte auf dieſer Bildungsſtufe den Kindern alles mitgetheilt werden müſſe, was jenen Gegenſatz zwiſchen Licht und Finſterniß, zwiſchen Wahrheit und Irrthum, zwiſchen Tugend und Sünde zeigt, und was ſichtbar macht jenes Wirken Gottes unter den Menſchen zu ihrer Seligkeit. Dem Unſchuldsleben der Stammältern im Paradieſe werde gegenübergeſtellt ihr Leben nach dem Sündenfalle, dem Kain mit ſeinem von Gott abgewandten Herzen gegen über der fromme Abel, dem Geſchlechte Kains gegen über das Geſchlecht Seths, nnd in der Geſchichte der Sündfluth gezeigt, wie auch die Kinder Gottes ſich hätten hinreißen laſſen von den Menſchenkindern auf dem Wege des Verderbens, und wie unter ihnen nur ein einziger Gott wohlgefällig geblieben ſei, und als treuer Diener vor ihm gewandelt habe. Dem Abraham gegenüber ſtehe das ſodomitiſche Geſchlecht, dem Hauſe Jakobs gegenüber die Kinder Kanaan's. Haben die geprieſeneu Stammväter der Iſraeliten auch viele Fehler, namentlich Jakob und ſeine Söhne, die wir weder verläugnen können noch wollen, ſie glauben doch an den einigen wahren Gott und ſeine Stimme dringt ihnen nach ihren Vergehungen oft mächtig in's Herz. So rufen Joſephs Brüder aus: „das haben wir an unſerm Bruder verſchuldet, als wir ſahen die Angſt ſeiner Seele, als er uns anflehete und wir wollten ihn nicht anhören, darum kommt nun dieſe Trübſal über uns;“ ſo kehren

später die Israeliten nach öfterem Abfall doch immer ihr Herz wieder dem Jehovah zu, und ob es gleich der öftern Züchtigungen bedurfte; ob sie gleich erst im Exil recht erkennen lernen mußten, welches hohe Gut sie in dem Glauben an den einigen wahren Gott besäßen: so finden wir doch, daß zu den Zeiten Jesu dieser Glaube bei ihnen fest und unerschütterlich stand. —

Jetzt dürfte es auch schon am rechten Orte sein, einige derjenigen Psalmen mitzutheilen, welche Anklagen und Verwünschungen gegen die Feinde Gottes und seiner Erwählten enthalten, wobei die Kinder auf den Standpunkt erhoben werden müssen, daß die heiligen Gottes-Männer nicht um persönlicher Beleidigungen willen den Feinden fluchen, sondern weil sie in denselben Frevler und Empörer gegen Gott sahen und im Eifer für die Ehre Gottes, den sie freilich für einen eifrigen Gott hielten, deren Untergang wünschen. Aus gleichem Gesichtspunkte müssen die Unglücksweissagungen und Drohungen der Propheten mitgetheilt werden, die unter den Feinden Gottes eben so die von Gott abgefallenen götzendienerischen Juden als die heidnischen Völker begreifen.

Noch greller tritt dieser Gegensatz zwischen Licht und Finsterniß im neuen T. hervor: die frommen Hirten, die Weisen aus dem Morgenlande mit ihrer Freude über des Heilandes Geburt und Anbetung desselben — dagegen der grausame Herodes sammt seinem im Luxus gottvergessenden Jerusalem; dann Christus selbst im steten Kampfe mit den Pharisäern und Sadducäern, über die er so oft das Wehe ausspricht *). Die fromme Fa-

*) Man hat die Verwünschungen der Feinde im alten T. oft sehr hart gefunden, und sie aus persönlichen Leidenschaften der heiligen

milie des Lazarus zu Bethanien und anderen, in deren Mitte Jesus so oft und gern verweilt und seine Landsleute zu Nazareth, die, nachdem er sie vorher belehrt hat über seine Gottgesandschaft, ihn vom Felsen hinabstürzen wollen; Judas im Bunde mit den Hohenpriestern und Schriftgelehrten; dagegen Nicodemus, Joseph von Arimathia sammt den Frauen, die Christo bis zum Kreuze nachfolgen, und dem Todten noch durch Einbalsamirung Liebe erweisen wollen Auf diese Weise fängt die ganze Geschichte an, sich dem Kinde im heiligen Lichte zu erklären. Es gewährt, wie Olshausen in seinem Buche über die Schriftauslegung sagt, eine fortlaufende Reihe heiliger Geschichtsbücher, in denen der Zeitfolge nach der große Kampf zwischen Licht und Finsterniß, den später den Gebildeten auch die Weltgeschichte anschauen läßt, in seinen mannichfachen, bald glücklicheren, bald unglücklicheren Wendungen dargestellt ist; worin also der Kampf derselben Elemente in der eignen

---

Sänger herleiten wollen; aber kann denn der Fromme anders als dem Sünder Verderben prophezeien? Thut Christus etwas anders, wenn er spricht: wehe dir Chorazim! wehe dir Bathaida! wehe dir Jerusalem, die du tödtest die Propheten u. s. w.! Indeß macht es freilich einen Unterschied, daß er es mit einem Gefühle erbarmender Liebe thut, so wie Gott selbst mit Barmherzigkeit den Sünder bestraft. Hat aber die verschiedene Art der Ankündigung des Verderbens nicht auch vielleicht ihren Grund in der Verschiedenheit derer, denen es angekündigt wurde? Müssen wir nicht oft dem einen Sünder sein Verderben ohne alle Anzeige des Mitleides mit ihm ankündigen, während wir allerdings bei dem andern mehr ausrichten, wenn wir ihm im Gefühle mitleidiger Liebe das Wehe zurufen?

Zeit, ja im eignen Herzen vorgebildet erscheint. Die Bibel wird ihm so ein lebendiges Ganze, Ein großes beseeltes Bild, eine einzige erhabene Weissagung vom Reiche des Lichts, ein Gespräch seines Gottes — er findet in der Geschichte unter der Hülle der Formen und Namen des Alterthums die eignen Lebenspfade gezeichnet, lernt seine Versuchungen, seine Kämpfe, seine Hülfsmittel seine Hindernisse kennen im Leben seiner Vorkämpfer; er wandelt mit allen Heiligen der biblischen Geschichte zu dem Einen gemeinsamen Ziele, steigt mit in die Tiefen ihres innersten Seelenlebens hinab, und lernt aus der Geschichte von Jahrtausenden und aus den Erfahrungen der Edelsten seines Geschlechts sich selbst und seine Verhältnisse im göttlichen Lichte beurtheilen.

(Die Fortsetzung folgt.)

III.

Ueber das Beten in den Schulen und über das Schulgebet.

Fast scheint es, daß es allgemein Ton werden solle, die Verfassung und den Geist unserer heutigen Schulen mit Tadel zu überhäufen. Wenigstens ist es gewiß, daß man gewissen Leuten nur dann gefällt, wenn man über unsere Schulen in dem Tone einer Jeremiade deklamirt und seufzt. So sehr mich nun meine Ueberzeugung zwingt, diese Erscheinung für ein vorübergehendes Extrem zu halten, so kann ich mich doch nicht enthalten, in manchen Stücken den Anklagen gegen die Schulen, besser: gegen manche Schulen, mit ganzem Herzen beizustimmen und aus dem Grund meiner Seele zu wünschen, daß es auch mit den Schulanstalten besser werde. Ich rede hier durchaus nicht von der äußeren Verfassung, der drückenden Lage, in welcher sich viele Lehrer befinden, noch von anderen Uebeln, deren Abwendung nicht in der Macht des Lehrers steht, sondern von dem Geiste, welcher die Schule belebt. Es ist nur zu gewiß, daß dieser Geist an vielen Orten gar vergeblich gesucht, und an anderen Orten ein verkehrter und verderblicher

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY CALIFORNIA

Geist gefunden wurde und wohl auch zum Theil noch gefunden wird. Ich will diese Behauptung hier nicht in ihrer ganzen Allgemeinheit auffassen und durchführen, sondern dieselbe nur auf den Gegenstand, welcher in der Ueberschrift genannt ist, anwenden. Ich bekenne offen, daß ich bei dem, was in vielen Schulen in Betreff des Gebetes gethan oder versäumt wird, den Klagen über den Mangel des rechten Schulgeistes beizustimmen mich gedrungen fühle. Wie ist es doch gekommen, daß in vielen Schulen gar nicht gebetet oder so schlecht und miserabel gebetet wird, als es geschieht. Wie in aller Welt ist es möglich gewesen, das Gebet oder die Erhebung des Herzens zu Gott bei manchen Menschen und Lehrern in Verruf zu bringen. Wer erstaunt nicht über die Thatsache, daß man mit Kindern Jahr aus Jahr ein zusammenleben konnte, sie zu allem Schönen und Guten anzuleiten wähnte, ohne das Gebet zu verrichten: Wie ist es möglich, ja wie ist es möglich gewesen, daß manche Lehrer Jahre lang, vielleicht ihr ganzes Leben lang, nicht daran gedacht haben, mit ihren Schülern zu beten? Fürwahr eine merkwürdige, höchst auffallende, aber auch sehr lehrreiche Erscheinung. Gewiß gehörten alle die Einflüsse dazu, welche den Geist früherer Jahrzehnde bestimmt haben und welche hier nicht aufgezählt werden sollen, um ein solches Resultat herbeizuführen. Wir sind über diesen Standpunkt hinaus nnd wir freuen uns dessen. Wir Lehrer haben eingesehen, daß die Schule einen höheren Zweck hat, als lesen, rechnen, schreiben und singen zu lehren; wir wissen es, daß der Mensch in Kunstfertigkeiten keinen festen Stab findet für sein Leben und kein Licht auf seinem Wege; wir haben es erfahren, daß auch das Herz des Lehrers nur

dann Befriedigung findet, wenn er die Schule zu einer Anstalt der Erziehung und zu einer Stätte der Tugend und Religion macht; ja wir wissen es, daß die Religiosität der Schüler der Hauptzweck alles Bestrebens aller Lehrer sein soll. Wer sollte diesen Behauptungen nicht beistimmen? — Da öffnet sich uns nun gleich die Aussicht in das Gebiet, wo das andere Extrem waltet und dunkelt. Daß der Mensch doch so selten die gesunde Mitte zu halten weiß! Nun will man in einigen Schulen nur singen und beten, nichts als Religion und Religionsunterricht, nichts als Bibel und Katechismus. Da wollen nun manche ihre schnöde Faulheit mit den schönsten und erhabensten Stellen der heiligen Schrift entschuldigen. Aber die haben wahrhaftig noch nicht die kleinste Silbe des Evangeliums verstanden, das ihnen zuruft bete und arbeite! Beten und arbeiten; Gott muß die Arbeit segnen, sonst gedeiht nichts; aber der Mensch muß auch arbeiten, sonst segnet Gott nicht. Ich will jetzt nicht vom Arbeiten in der Schule reden, sondern von dem Flehen um den Segen Gottes für die Arbeit, von der Herzensunterhaltung mit Gott, unserem liebreichen nnd gnädigen Vater im Himmel, von dem Gebete, das der Lehrer in frommem Sinne mit den lieben Kleinen hält, in deren Munde Gottes Lob so wohl lautet.

Es ist vielleicht nicht recht, über das Gebet mit kaltem Verstande zu reden. Denn das Gebet ist die Sprache des Herzens, nicht des Kopfes und die Gefühle des Herzens verstummen leicht, wenn der Verstand sie in seine Formen zwängt. Auch läßt sich das Beten nicht eigentlich lehren. Wer es hat und kann, der hat und kann es, und wer es nicht hat, der hat es nicht. Ein solcher bitte nur Gott

um den Geist des Gebets; das ist der Schritt, um Beten zu lernen. Die Verstandes-Weisheit thut es nicht allein. Aber dennoch scheint es mir für den Lehrer wohlgethan, sich mit andern Lehrern auch über das Gebet zu bereden, damit man sich gegenseitig belehre. Je vortrefflicher und heiliger der Gegenstand ist, den man behandelt, um so verkehrter und verderblicher der verkehrte Gebrauch. Zudem will es die Bildung, auch über das Gebet des Herzens und seine Gefühle sich Aufklärung zu verschaffen, und durch das Gebet in den Schulen sollen Zwecke erreicht werden, die ich daher klar erkannt haben muß, um die besten Mittel zu diesem Zwecke wählen zu können. Wenn ich daher auch nicht der Meinung bin, durch diese Worte in dem Einen oder Andern den Geist des Gebetes hervorzurufen, dessen Quellen tief im Innersten des Gemüthes verborgen sind, so möchten doch dadurch vielleicht einige Ansichten berichtigt oder erweitert werden. Ich will daher nun gleich zu dem Gegenstande übergehen, über welchen ich indeß mehr Aphorismen mittheile, als eine Abhandlung schreibe.

1. Der Zweck des Betens in der Schule.

Ich setze hier eigentlich schon voraus, daß der Leser zugebe, daß in der Schule gebetet werden solle. Dafür will ich gar nicht den Beweis liefern. Ich bin auch überzeugt, daß kein Elementarlehrer jenes verneine. Wir fragen nicht im kecken Hochmuthe und in der Meinung selbsteigener unverbesserlicher Vortrefflichkeit, was das Gebet und namentlich das Bittgebet dann eigentlich nützen solle, da Gott dem Menschen gute Gaben gebe, ehe der Mensch ihn darum bittet, und da er seine Sonne scheinen und regnen

lasse über Gute und Böse. Wer so gesinnt sein möchte, zu dem spreche ich nicht. Es ist eine unleugbare Wahrheit, daß der Mensch aufgehört hat, fromm zu sein, über seine Sittlichkeit zu wachen und für das Heil seiner Seele besorgt zu sein, welcher zu Beten aufgehört hat. Und der Schule fehlt ein wichtiges, ein wesentliches Stück, wenn in ihr das Gebet, versteht sich, das rechte Gebet fehlt. Es wird dieß einleuchtender werden, wenn wir die durch das Gebet erzielten Zwecke in's Auge fassen. Sie beziehen sich

1. auf den Schüler,
2. auf den Lehrer,
3. auf das Verhältniß des Lehrers zu den Schülern.

Das Gebet ist wichtig für die Schule. Das Wichtigste, was der Mensch auf Erden lernen kann, ist die rechte Erkenntniß Gottes, und darum kann auch der Schüler in der Schule nichts Wichtigeres kennen lernen, als Gott und das, was damit zusammenhängt, die überschwengliche Liebe Gottes zu den Menschen, die großen Werke, die der Vater im Himmel für uns gethan hat, die Wege, durch welche wir zu ihm gelangen, und die großen und heiligen Pflichten, die der Mensch aus Liebe zu Gott zu üben bestimmt ist. Wenn der fromme Mensch überhaupt, und der Christ ins Besondere, in tiefster Demuth sich abhängig fühlt von seinem Schöpfer; wenn der fromme Mensch Alles, was er hat und besitzt, was ihm gegeben und entzogen ist, was ihm geschieht und was er leidet, auf den Vater im Himmel bezieht, der das kleine Einzelne leitet und zieht, wie das große, unermeßliche, erhabene Ganze; wenn der fromme Mensch der Ueberzeugung lebt, daß ohne Gottes Willen kein Haar von seinem Haupte fallen kann, daß wir durch

seinem Odem leben, weben und sind; wenn uns der Glaube nicht mangelt, daß wir ohne Gott nichts vermögen, daß der Wächter umsonst wacht, wenn der Herr das Haus nicht behütet; wenn unser Herz vom tiefsten Dankgefühl erfüllt ist für die großen Segnungen des Menschengeschlechts durch Jesum Christum: wie kann ein solches Menschenkind sich enthalten, Gott zu loben und zu preisen, sich enthalten, für Gott zu zeugen mit Thaten und Worten, sich enthalten, auch die zu Gott zu führen, die ihm anvertraut sind? Wie kann der fromme, christliche Lehrer sich enthalten, mit Gott zu reden im Gebet, und seine Schüler zu erziehen mit Danksagung, Bitte und Fürbitte; wie sich enthalten, den göttlichen Geist für das Werk seiner Hände täglich zu erflehen. Was sollte der Schüler denn davon denken, wenn der Lehrer sich nicht beeifert, das selbst zu thun, was er als Mittel, zu Gott zu gelangen, selig und tugendhaft zu werden, anpreiset? Wie könnte dann die Lehre des Evangeliums zum Herzen der Kinder dringen, wenn der Lehrer nicht ergriffen ist von dem Geiste des Evangeliums? Wie sollte das Kind denn selbst zum Gebete sich angetrieben fühlen, wenn Eltern und Lehrer selbst nicht Beten? Das ist für sich klar, daß das Beispiel der Erwachsenen mächtiger wirkt auf die Unerwachsenen, als alle Rede des Mundes ohne die That. Willst du Leser, daß dein Kind beten lerne, so bete du selbst in seiner Gegenwart, für dich und für dein Kind. Sonst betet auch das Kind nicht.

Nicht wahr, lieber Freund! du lehrst doch die Wahrheit, daß an Gottes Segen Alles gelegen sei. Nun so thue auch nach deinen Worten, und erflehe den Segen des Herrn über dich und dein Haus. Nicht wahr, lieber Lehrer!

du sprichst doch die Ueberzeugung aus, daß wir Alles, was wir haben, von Gott, dem Geber alles Guten, haben. Nun so danke auch deinem Schöpfer für Alles, was er dir schenket. Nicht wahr, lieber Mitchrist! du erkennst doch in Jesus Christus den Anfänger und Vollender unseres Glaubens, den, der die Wahrheit ist und das Leben, den, der sich in unendlicher Liebe für die Menschen dahin gegeben hat in den Tod, den, durch den der Vater im Himmel so große Dinge gethan hat, nun, so preise und lobe auch den Herrn mit Herz und Mund!

So leicht verschwimmt dem Menschen, so leicht verschwimmt dem Kinde, über dem sinnlichen Treiben auf Erden, der feste Blick in den Himmel, so leicht hält sich der Mensch an das, was er sieht, und vergißt das, was er nicht sieht; so leicht verliert sich der Mensch in dem Streben nach irdischem Gut und Besitzthum; so leicht vergißt er, daß das irdische Leben nichtig und verkehrt ist ohne den belebenden Geist Gottes, der allein des Menschen Willen heiligt und die irdische Werkthätigkeit segnet. — Man kann daher nicht zu oft an Gott und Unsterblichkeit denken, nicht zu oft bemüht sein, das tägliche Berufsgeschäft zu heiligen durch Gebet. Auch das Kind soll darum frühe erfahren und erleben, daß das Irdische durch das Ewige geheiligt werden müsse, daß das Lernen für das irdische Leben nur Mittel sei und nicht Zweck, daß der Mensch verkehrt und verderbt sei ohne die Heiligung durch Gott und seinen heiligen Geist, daß auch das Dichten und Trachten für die Erde ohne den Segen bleibe, ohne den Segen aus dem Himmel. Drum heilige, du Lehrer! den Geist und den Willen deiner Schüler durch den Aufblick und durch den Umgang mit Gott!

Ueberlegen wir ferner, in welcher Umgebung die meisten Kinder aufwachsen, wie wenig oft die Kinder in dem elterlichen Hause von Gott Unsterblichkeit und ewiger Bestimmung hören, wie sie, oft der Einwirkung ruchloser und gottloser Eltern ausgesetzt, fast häufiger und früher fluchen und schwören lernen, als Beten; wie sie daher in der Regel einen ganz weltlichen, kecken und frechen Sinn mit in die Schule bringen, und in dem Lehrer nichts sehen, als einen Menschen, der sie zügeln und züchtigen, höchstens lesen und schreiben lehren solle — so werden wir es nicht verkennen, daß der Geist des Kindes gehoben und getragen werden müsse durch fromme Anträge und christliche Gesinnungen, und wie hoch Noth es thue, daß es lerne, Gott überall zu sehen und — wenn es Noth thut, und wenn thut das nicht Noth? — den Herrn zu fürchten.

Wer an sich selbst die stärkende, belebende und erhebende Kraft des Gebetes kennen gelernt und erfahren hat, wie ohne Gott und darum ohne Gebet des Lebens Noth den Menschen erdrückt und ihn der Welt und ihrer Versuchung übergibt, und wie dem bekümmerten Herzen der Trost des Himmels wird in gläubigem Gebet: wie sollte der nicht bemüht sein, seine Schüler zur Anstrengung und zum Fleiße, zum Gehorsam und zu Liebe, zur Demuth und Gottesfurcht durch Gebet zu erziehen! Wer recht beten kann und von Gott holt den Sporn zur Tüchtigkeit auch in irdischen Dingen, der bedarf nicht leicht anderer meist unedler Antriebe für seine Schüler zur Erfüllung ihrer Pflichten. Willst du darum, o Lehrer! deine Schüler zum Guten erziehen und den edelsten Antrieb zum Guten benutzen, so versäume ja nicht, für deine Schüler Erhebung

im Gebete zu suchen. Das Gebet wirkt mächtig und tief auf das Herz deiner Schüler. Oder glaubst du etwa, daß sie im Alter beten werden, wenn sie es in der Jugend nicht gelernt haben? O daß du dich nicht täuschen mögest! Frage dich selbst, was dich zum Gebete antreibt und du wirst Weisheit lernen! Ist es der Verstand, der dich zu Gott leitet, oder das tiefe Gefühl, das dich ergreift, als du deine Eltern und deine Lehrer beten sahest? Wem verdankst du die Unruhe, wenn du am Morgen oder Abend, vor oder nach der Arbeit das Gebet versäumst, wem anders als der edlen Gewohnheit von Jugend auf, wem anders, als dem in deiner frühen Jugend durch fromme Menschen in dir belebten Keime der Gottesfurcht? Ja fürwahr, es gibt keinen mächtigeren Talismann gegen das Böse als die Gewohnheit, mit Gott umzugehen. Die Sinnlichkeit möge dich auf Abwege geleitet haben, du hast Gott und deine Pflichten vergessen — und nun willst du hintreten vor Gott im Gebete und — du kannst es nicht, du kannst nicht vor ihm erscheinen mit deiner Unlauterkeit im Herzen, du kannst nicht mehr Beten. Da ergreift dich ein herzzerreißendes Gefühl, das Bewußtsein, vor Gott dem Heiligen, dem ehemaligen Freunde deines Herzens nicht bestehen zu können, ihn, deinen besten Freund verloren zu haben — du kannst nicht anders, du mußt die Sünde meiden, du könntest sonst nicht mehr beten. Und das ist dir unentbehrliches Bedürfniß ist dir zur anderen Natur geworden. So rettet dich deine Gewohnheit, mit Gott zu reden und zu ihm zu beten. O darum verleihe doch auch deinen Schülern den Segen des Gebets. Ob sie dereinst bleibenden Gewinn haben werden von dem, was du für das irdische Leben sie lehrst, das

weißt du nicht; aber das weißt du, daß der Geist der Frömmigkeit sie auf allen Pfaden begleitet. Darum versäume doch um deiner Schüler willen das Gebet nicht. Aber auch

2. um deiner selbst willen sollst du beten, als Lehrer sollst du beten, wenn du es anders wohl mit deinem Amte meinest.

Nichts ist gewisser, als daß man Andere nur für die Sache gewinnt, wofür man selbst gewonnen ist; nichts ist gewisser, als daß die Schüler nur dasjenige gerne lernen, was man selbst gerne lehrt; nichts ist gewisser, als daß man selbst nur so lange bildend und erziehend lehrt, als man selbst fleißig und unermüdet fort lernet. Woher willst du nun die beständige Aufgeregtheit, die unermüdete Lust zum Lehren und Erziehen, die dem Lehrer unentbehrliche Geduld und Standhaftigkeit, die unerläßliche Liebe zu deinem Amte und zu den Kindern nehmen? Wo entspringt die unerschöpfliche Quelle, die dir täglich und stündlich Leben, Kraft und Muth und alle die hohen Eigenschaften eines Lehrers verleiht? Ich frage dich: woher rührt die Ermüdung manches Lehrers in den besten Jahren seiner Kraft, woher seine Verstimmung mit Gott und Menschen, woher die Qual, die er bei dem Eintritt in seine Schule empfindet? Man braucht die Erfahrung gar nicht zu fragen, um zu begreifen, daß die Mittheilung der Elemente des Wissens und Könnens, womit der Elementarlehrer Jahr aus Jahr ein beschäftigt ist, ihn nicht fort und fort im regen Zuge erhalten kann. Das Buchstabiren oder Lautiren, das Addiren und Subtrahiren,

der Haar- und der Grundstrich, das la und das ta bringen wahrhaftig wenig Abwechselung und Aufregung in das Gemüth und in das Leben des Lehrers. Wenn er beim Eintritt in sein Amt allein von ihnen das Leben nahm, das ihn beseelte, so wird er, ehe ein Jahrfünf vergeht, ein todter Mechaniker geworden sein, dem das Schulamt eine unerträgliche Last dünckt. Woher soll nun der Lehrer die Aufregung, die unentbehrliche Aufregung nehmen? Sie kommt fürwahr nicht aus der Form und den Buchstaben, sondern der Geist nur aus dem Geiste. Höhere Beziehungen müssen ihn leiten, aus tiefem unerschöpflichem Borne muß er schöpfen, und im Geiste des Evangeliums, das jedes Berufsgeschäft heiligen kann, muß er an sein Tagewerk gehen; sonst verdrängt das Leben der Tod. Durch den Umgang mit Gott, durch das Gebet bahnt er sich den Weg zu dieser Quelle, die täglich, und mit den Jahren mehr und mehr, seinen Geist erfrischt mit dem Wasser des Lebens.

Das Amt des Lehrers ist ein schweres, in mehr als einer Hinsicht schweres und mühseliges Geschäft. Da soll ich täglich dazu aufgelegt sein, unter den vielleicht unerzogenen oder verzogenen Kindern meines Wohnortes den besten Theil meiner Stunden zuzubringen, und den übrigen Theil des Tages größtentheils dazu anwenden, mich zur Führung meines Amtes tüchtiger zu machen. Wenn ich auch einer dauerhaften Gesundheit mich zu erfreuen habe, so kommen doch auch Stunden der Unpäßlichkeit und Kränklichkeit. Häusliche Verhältnisse verkümmern mir nicht selten die spärlichen Lebensfreuden, und die Sorge um das tägliche Brod für mich und die Meinigen bekümmert mein Herz.

Anderer Hindernisse und Dornen auf meinem Lebenspfade will ich nicht einmal gedenken.

Woher soll ich nun die Lebensfrische nehmen, die mir nicht fehlen darf, wenn es mit meiner Schule gut stehen soll? Woher alle die Eigenschaften eines treuen Lehrers? Wahrhaftig ich weiß es nicht, wenn der Trost und die Ermuthigung durch das Gebet mir fehlen. Ich bin Lehrer; ich möchte gern ein tüchtiger Lehrer sein und bleiben; ich sehe ein, daß mein Beruf schön und wichtig ist; ich bin überzeugt, daß mir Schweres auferlegt ist; ich weiß gewiß, daß ich zur Erreichung meiner Zwecke der beständigen Erhebung, des Glaubens und der Liebe bedarf; ich habe erkannt, daß ich in dem Gebete eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermuthigung, der Belebung, des Glaubens und der Liebe besitze; ich würde kein rechtschaffener, treuer Lehrer mehr sein, wenn ich nicht beten, wenn ich nicht in der Stätte meines Berufes beten wollte. Ich bete auch um meinetwillen. — Und

3. um das rechte Verhältniß zwischen mir und meinen Schülern zu finden:

Das rechte Verhältniß des Lehrers zu dem Schüler ist das Natürliche. Der Lehrer sei der Vater seiner Schüler, der geistige Vater, da er das Denkvermögen zu entwickeln und die sittliche Willenskraft zu stärken hat. Der Vater aber steht zu dem Kinde in einem zweifachen Verhältniß, in dem der Gleichheit und in dem der Ungleichheit. Letzteres als ein erwachsener, durch Erfahrung und Nachdenken gereifter Mann, und als solcher ist er dem Kinde eine unbedingt glaubwürdige Autorität. In diesem

Verhältnisse steht der Vater über dem Kinde, das ihm mit Liebe zugethan ist und seinen Anordnungen Gehorsam leistet. Wie hier der Vater zum Kinde steht, so, menschlich zu sprechen, Gott zu dem Menschengeschlechte. Dies ist ein Verhältniß der höchsten Ungleichheit. Der Vater ist aber auch Mensch, wie das Kind, mit Fehlern und Mängeln mancherlei Art behaftet, wie das Kind, ein endliches, beschränktes, von Gottes Willen und Vorsehung abhängiges Wesen, wie das Kind, mit dem Bewußtsein der Schuld reuig aufblickend zu Gott dem Heiligen und seiner Liebe und Gnade sich empfehlend, wie das Kind, ihm mit kindlichem Vertrauen seine Geschicke empfehlend und trostvoll der Zukunft entgegen blickend, wie das Kind. Dies ist das Verhältniß der Gleichheit zwischen Vater und Kind; ihr Verhältniß zu Gott ist dasselbe.

Worin nun drückt sich dieses doppelte Verhältniß, also auch das rechte Verhältniß des Lehrers zum Schüler am einfachsten und klarsten aus? Worin anders als im Gebete?

In demselben wirkt er als gereifter Mensch am geistigsten auf das ungereifte Kind, indem er seine tiefsten und heiligsten Gefühle erregt. Er segnet durch das Gebet das Kind, wie Gott in seiner Liebe die Menschen segnet. Aber er stellt sich auch im Gebete dem Kinde gleich, in Demuth und Reue vor Gott hintretend und bekennend die Gefühle seines Herzens. Der demüthig betende Lehrer will gar nichts von dem Kinde, von irgend einem Menschen voraus haben; er will nur Gott loben und preisen, sich seiner Nähe freuen, sich stärken durch den Umgang mit ihm auf dem schweren Pfade der Pflicht, und von dem Geiste Gottes gesegnet sein. Er tritt hier mit dem Kinde auf gleiche

Linie und in beider Hinsicht mit ihm in das schönste und reinste menschliche Verhältniß, welches ist das des Vaters zum Kinde. Und der Lehrer soll ja der geistige Vater seiner Schüler werden. Darum sage ich, daß das Gebet das rechte Verhältniß des Lehrers zum Schüler ausstellet. —

Ich bin der Meinung, daß die bisherigen Bemerkungen hinlänglich die Wichtigkeit des Betens in der Schule nachweisen, obgleich ich diesen Beweis gar nicht führen wollte, auf dieselbe als Beweisstücke auch weiter gar keinen Werth lege. Ich könnte darum hier schon abbrechen, weil dasjenige, was nun noch weiter über das Beten in der Schule gesagt werden kann und gesagt werden wird, nur für denjenigen einigen Werth hat, welcher, mit dem bisherigen einverstanden, bereits selbst die Wichtigkeit des Betens erfahren und erlebt hat. Und ein solcher Lehrer wird schon leicht die richtigen Wege und Stege gefunden haben, fließt anders die Quelle des Gebetes rein und lauter. Es geht mit dem Gebete, wie mit dem Religionsunterrichte überhaupt. Dem ist gut predigen, welcher die Sache bereits hat; der aber bleibt taub und stumm bei der Rede, dem das Verständniß nicht schon früher eröffnet ist. Nichts desto weniger möchte es frommen, die Rede noch etwas weiter fortzuspinnen, und einige Nebenfragen zu eröffnen.

2. Wer soll in der Schule Beten, wie u. s. w.

Der Leser wird sich diese Frage schon selbst beantwortet haben. Natürlich kein anderer, als der den Geist des Gebetes haben kann, der den Zweck desselben kennt und seiner Segnungen theilhaftig geworden ist, d. h. der Lehrer selbst. Sein Mund ist hier der Dolmetscher seiner eben-

digen und der dunkelen Gefühle der Kinder. Das Bewußtsein der unendlichen Liebe Gottes und die Erfahrungen, die er betend gemacht hat, machen ihn beredt. Er ist hier der Geistliche der Schulgemeinschaft, der Verwalter der Geheimnisse Gottes. Drum wird er nicht lange zweifelhaft bleiben, wer den Segen Gottes über die Gemeinde zu erflehen hat. Der Lehrer bete daher selbst.

Aber auch in dem Munde der Unmündigen klingt das Lob des Herrn lieblich und anmuthig. Deswegen lasse der Lehrer wohl auch hier und da ein Kind beten; er selbst spreche aber entweder vorher oder nachher auch jedesmal ein Gebet. Da das Kind unmöglich Unbefangenheit genug besitzt, um aus dem Herzen beten zu können, anderer Gründe nicht zu gedenken, so muß der Lehrer dem Kinde das zu haltende Gebet oder Gebetchen vorher mittheilen und dasselbe bis zur Geläufigkeit auswendig lernen lassen. Am besten eignen sich dazu kleine Gebetchen in Versen, wie deren das von den Lehrern der Bürgerschule zu Leipzig herausgegebene Lesebuch eine Menge enthält. Man kann auch mehrere Kinder hinter einander ihr Gebetchen hersagen lassen. Wer die Probe damit noch nicht gemacht hat, der weiß nicht, wie sehr dies die Kleinen erhebt und belebt.

Da Einförmigkeit und stets wiederkehrende Einerleiheit zuletzt alle Andacht verscheucht und die tägliche, vielleicht wiederholte Wiederkehr desselben Ritus endlich einen geisttödtenden Mechanismus herbeiführt, so wird der verständige Lehrer auch für Mannigfaltigkeit in der äußeren Form des Gebetes Sorge tragen. Wenn er daher auch in der Regel selbst betet, so geschehe dieß nicht immer auf eine und dieselbe bekannte Weise. Bald lasse er vorher einen

passenden Choral singen, den aber die Schüler durchaus ganz gut singen können, damit die Andacht nicht durch falsche Töne gestört werde, bald lasse er den Gesang auf das Gebet folgen, bald gehe eine Strophe des Gesanges dem Gebete vorher, und eine zweite folge hinterdrein. Auch in Ansehung des Gesanges kann wieder eine große Mannigfaltigkeit statt finden. Entweder singen alle Kinder zusammen unisono, oder zwei und mehrstimmig, doch darf dies nie eine Singübung sein; oder die Mädchen singen mit den Knaben abwechselnd, oder der Lehrer singt zuerst, worauf die Kinder singend antworten. Leicht sind zu letzterem Zwecke passende Lieder und Verse aufzufinden und anzufertigen; u. s. w. u. s. w.

In Betreff des Gebetes selbst folge der Lehrer seinem Gefühle. In der Regel wirkt es am ergreifendsten, wenn der Lehrer aus dem Herzen betet, einfach und ungekünstelt, wie der Augenblick es ihm eingibt, würdevoll und innig, wie der Gedanke an die Nähe Gottes es verlangt; auch nicht zu lang, damit keine Ermüdung erfolge. Der Inhalt des Gebetes sei entweder im Allgemeinen Lob Gottes, Dank für genossene unzählige Wohlthaten, besonders in geistiger Hinsicht, und Fürbitte für Eltern, Lehrer, die ganze Schule und alle Menschen. Wenn der Lehrer wirklich nicht nur der Lehrer, sondern auch der Erzieher der Kinder ist, und als solcher mit ihnen *lebt*, so kann es ihm nie an hinreichendem, allgemeinem oder speciellem Stoffe fehlen. Auch die Ereignisse in der Schule selbst, die Fehler der Kinder u. s. w. bieten mitunter eine treffliche Veranlassung, um einen tief wirkenden Stoff zum Gebet zu finden. Aber trotz all dieses Reichthums an Stoff kann es auch dem besten

Digitized by Google

Lehrer begegnen, daß er im Augenblicke, auch wenn er sich jedesmal vorbereitet, nicht recht weiß, wie er jetzt recht zweckmäßig beten soll. Wer ist — ich spreche hier aus eigener Erfahrung — jederzeit in der rechten Stimmung zu einem öffentlichen Gebete? Ich sage, keiner unter den Sterblichen. Deßhalb muß man, wenn man sich nicht erschöpfen oder gar dazu übergehen will, das Gebet auszusetzen, bei Zeiten darauf denken, die peinigenden Augenblicke der geistigen Laune auszufüllen und den ermatteten Geist zu erfrischen oder den zerstreuten zu sammeln. Für solche Fälle benutze der Lehrer das Heft, worin er die ihm gelungenen besseren Gebete, oder auch die schönen Gebete Anderer gesammelt hat. Möge er nur eins und das andere vor der Stunde durchlesen, um selbst erregt zu werden und die dunkelen Gefühle zur Klarheit zu erheben, oder auch in einzelnen Fällen ein längeres Gebet ablesen. Es verschlägt dies nichts, fehlt es nur nicht an der Wärme des frommen Herzens.

Wenn ich nun noch vor einigen Mißbräuchen warnen soll, so bitte ich

1. es nicht so zu machen, wie es weiland in manchen Schulen der Fall war und, Gott sei es geklagt! hier und da noch der Fall sein soll, daß der Lehrer stets das Gebet von einem Schüler herleiern oder herplappern ließ, ohne alle Erbauung für die Schüler und den Lehrer. Ein ganz abscheulicher und schändlicher Mißbrauch des Gebetes, ein wahrer Götzen- und Baalsdienst, der viel schlimmer ist, als gar nicht beten. Wer nichts weiter zu thun sich angetrieben fühlt, der verabschiede nur ohne weiteres dieses leere Formelwerk.

2. es auch nicht so zu machen, wie es weiland manche Lehrer machten, und, Gott sei es geklagt! hier und da manche Lehrer noch machen sollen, daß sie, während ein Schüler das Gebet herschreiet, sich mit anderen Dingen beschäftigen, einstweilen die Federn zurecht legen oder die Hefte durchsehen, u. s. w. Solche Lehrer wissen nicht, was sie thun. Gott vergebe es ihnen.
3. nie zu vergessen, daß man im Gebete mit Gott dem Allsehenden und Allwissenden redet, folglich alle Redensarten vermeidet, durch welche gewissermaßen Gott etwas vorgesagt wird, als wisse er es nicht.
4. die ewige Wiederkehr stehender Artikel zu vermeiden, als da sind die Bitte um weise Benutzung der Jugendzeit, die Klage über die Verdorbenheit des menschlichen Herzens; der Dank für die genossene Ruhe in der Nacht u. s. w.
5, nicht zu viele und mannigfaltige Gedanken in einem Gebete zu häufen. Auch das Gebet, selbst das kürzeste, soll Einheit darstellen. Ein Gefühl oder ein Gedanke soll der durchgreifende oder vorherrschende sein. So ist es auch bei dem wahrhaft Betenden wirklich der Fall. Besonders meide man den Gedankenreichthum. Wie nicht diejenigen Lieder des Gesangbuches, welche die meisten Gedanken enthalten, die schönsten und erbaulichsten sind, so spricht auch nicht das gedankenvollste Gebet am meisten an. Das Lied, wie das Gebet, soll eigentlich nicht Gedanken mittheilen, sondern fromme Empfindungen und Gefühle erwecken und beleben, gute Vorsätze hervorrufen und

stärken. Diejenigen Lieder und Gebete, welchen diese Kraft im vorzüglichsten Grade inwohnt, sind oft an eigentlichen Gedanken ganz arm. Dennoch aber muß

6. jedes Gebet doch einen eigentlichen Gehalt haben, folglich auch einen Gedanken darstellen. Manche Lehrer beten so, daß man nicht eigentlich weiß, was sie gebetet haben. Nothwendig bleibt das Herz dabei ganz kalt und leer und die Wirkung solches Gebetes ist dem Gemüthe sehr unangenehm und peinlich. Auch hier zeigt es sich, daß man ohne Verstand nichts vermag. Man kann und darf auch nicht ohne Verstand beten.

Alles aber ist Nebenwerk; Holz, Stroh und Stoppeln, und Feuer verzehrt es ohne den rechten Geist, der sich nicht geben läßt. Doch enthält die Schrift die trostvolle Versicherung: „bittet, so wird Euch gegeben!“ Laßt uns darum lieben Brüder! um den rechten Geist des Gebetes bitten, damit wir selbst selig werden und die, die mit uns sind.

Ohne mich noch bei einigen Nebenfragen, z. B. ob bei'm Anfange und bei'm Schlusse des Unterrichts, des Vor- und Nachmittages, gebetet werden solle, ob die Religionsstunden noch besonders mit Gebet zu beginnen und zu schließen seien u. s. w., welche sich für jeden betenden Lehrer leicht entscheiden werden, aufzuhalten, eile ich zum Schlusse dieser Bemerkungen: ich wollte denselben einige Gebete zur Probe folgen lassen, aber ich bin in meinem Schlusse wankend geworden. Denn eines Theils nimmt sich ein geschriebenes oder gedrucktes Gebet ungefähr so aus, wie eine niedergeschriebene und darauf abgelesene Katechisation, d. h.

beide sind nur Schatten von dem, was sie sein und geben sollen. Und anderen Theiles fühle ich hier recht tief und unangenehm den Unterschied vom Wissen und Können. Es trennt beide oft eine tiefe und weite Kluft. Wenn ich nun auch vielleicht das Wissen hätte, so fehlt mir doch sicherlich das Können. Obendrein ist im Vorstehenden dem Leser ein Maßstab an die Hand gegeben worden, nach welchem ich zwar die Leistungen der in der Schule Betenden beurtheilt zu sehen wünsche, dem aber ohne Zweifel die Probestücke, die ich niedergeschrieben vor mir habe, nicht vollkommen genügend vorkommen werden. Indessen sei es drum, bleibt man auch hinter dem Ideale, das man sich vorgesteckt hat, zurück, so muß man doch das Ideal selbst nie aus dem Auge verlieren. Wer Besseres zu geben hat, der thue es. Mit mir werden noch Andere es ihm danken. Wenn auch ein mit dem Gegenstande durch Nachdenken und Erfahrung bekannter Lehrer die folgenden Probestücke beurtheilen wollte, so würde ich mit Andern ihm doppelt danken. Die Ausführung hat indeß immer ihre Schwierigkeiten, wie der Versuch Jeden lehren wird. Zu ihrem Verständniß bemerke ich noch, daß diese Gebete zum Gebrauch für eine recht gehobene Schulklasse niedergeschrieben worden sind. Mit kleineren Kindern muß allerdings ganz anders gebetet werden. Doch aber meine ich, daß man hier nicht zu ängstlich zu sein brauche. Das Gebet steht an sich schon über der Fassungskraft der Schüler (oder überhaupt der Menschen?), und das Gebet soll den Schüler in die Höhe ziehen, seinen Gefühlen Fittige ersetzen. Darum darf es immer schon etwas hoch gehen. —

Digitized by Google

Noch eine allgemeine Bemerkung erlaube ich mir. Man überſehe nicht den Unterſchied zwiſchen dem ſtillen Herzensgebete des Einzelnen, das ſich nur auf ſeine individuellſten Bedürfniſſe und Zuſtände bezieht, und dem öffentlichen Gebete, das einer Mehrzahl zum Theil verſchiedener Menſchen genügen, ihrem Geiſte und ihrem Herzen etwas werden ſoll. Dieſer Unterſchied iſt wichtig und groß. Das öffentliche Gebet braucht zwar nicht gerade einen andern Charakter zu haben als das Privatgebet, vielmehr wird jenes in dem Grade zu dieſem werden, in welchem der Betende ſelbſt geläutert und mit denen, mit welchen und für welche er betet, geiſtig verbunden iſt; aber das öffentliche Gebet darf einen andern Charakter haben als das Gebet des Einzelnen für ſich allein. Da nun das Schulgebet in beſchränktem Sinne ein öffentliches Gebet iſt, ſo darf daſſelbe anders ſein, als das Gebet, welches der Einzelne für ſich ſprechen würde. Wer daher allein aus ſeinem individuellen Standpunkte Gebete, welche als Schulgebete auftreten, beurtheilen wollte, würde einſeitig urtheilen. Das Privatgebet iſt ein frommes Geſpräch eines Herzens mit Gott. Das Schulgebet darf mehr einen allgemeinen Charakter annehmen und mehr eigentliche Gedanken enthalten, als jenes. Nicht immer iſt der Lehrer in der rechten Stimmung, um aus dem Herzen zu beten. Nicht immer iſt der Schüler in der rechten Stimmung, Theil zu nehmen an dem Herzensgebet. In ſolchen Fällen ſind kräftige, erweckliche Gedanken an der rechten Stelle. Dann ſagt man, wenn auch nicht direct dem Herzen, doch dem Kopfe und durch dieſen indirect dem Herzen etwas Belebendes, Erhebendes, Erleuchtendes, Erwärmendes. Das Schulgebet

braucht daher zwar nicht einen anderen Charakter zu haben als das Privatgebet, aber es hört dadurch, daß es einen anderen Charakter hat, noch nicht auf, ein zweckmäßiges, erhebendes Schulgebet zu sein. Wenn die Ansicht, daß die Schule das häusliche und kirchliche Verhältniß in sich vereinigen soll, die richtige ist, so sollen ihre Gebete theils Haus (=Privat=), theils kirchliche (=öffentliche) Gebete sein. Gewiß aber ist es, daß, wie die kirchliche Verfassung in dem Grade vollendet ist, in welchem sie sich der edlen Gestaltung eines christlichen Hausregiments nähert, auch der Geist der Schule in dem Maße der reinste ist, in welchem das Verhältniß des Vaters zu den Kindern in ihr angetroffen wird. Darum werden auch in der Regel diejenigen Schulgebete die eindringlichsten sein, in welchen der Lehrer so betet, wie es ihm im Augenblicke der Gegenwart Herzensbedürfniß ist. — Ich gehe nun zur Mittheilung einiger Schulgebete über. Dieselben rühren von drei verschiedenen Verfassern her. Sie sind sämmtlich, wie ihr Inhalt und ihre Haltung bezeugt, in gehobenen Schulen, vor nicht ganz kleinen Kindern, gehalten worden und für gehobene Schüler berechnet. Später werden wir auch Gebete für kleinere Kinder mittheilen und wir bitten freundliche Leser um Mittheilung solcher Gebete. Wir wiederholen es aber nochmals, daß die nachfolgenden Schulgebete nicht mit der Anmaßung, als seien sie vollendete Muster, gegeben werden. Nach meiner Einsicht fehlt denselben noch ein Etwas, welches zu errathen, ich den Lehrern überlasse. Einigen wird dieses Etwas bekannt, Anderen wird es verborgen sein, und diese werden Anderes, das ich für unwesentlich halte, tadeln. Wer aber das fehlende Etwas kennt

und hat, der gebe uns und den Schulen Gebete mit diesem Etwas — dem Salze der Erde.

A. Sechs Gebete von D.

I.

Morgengebet vor dem Anfange des Unterrichts.

(Dank für das hohe Gut des Unterrichts.)

Beglückt vor Millionen unserer Brüder führest du, alliebender treuer Gott und Vater! uns wieder hier zusammen, hier in dieses Haus, dem Unterricht und der Erziehung gewidmet, wo wir uns zu geschickten und frommen Menschen ausbilden sollen. Deine Vaterhuld hat uns auch heute Kräfte und Gelegenheit geschenket, uns nützliche Kenntnisse zu sammeln, uns in schönen Fertigkeiten zu üben und unseren Geist durch die Erkenntniß deines Wortes zu veredeln. Welch hohes Glück haben wir darin deiner Güte zu verdanken! wir erkennen es, daß es keine höhere Güter giebt als geistige, und daß du uns in deinem Worte gebietest, vor allen Dingen nach deinem Reiche zu trachten. Wie freuen wir uns, von dir in ein solches Land und in solche Umstände gesetzt zu sein, wo dein heiliges Wort gelehrt wird, wo wir dich und unsere große Bestimmung kennen lernen und uns zu nützlichen Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft ausbilden können, Wir fühlen dankgerührt die Größe dieses Geschenkes und der treuen Fürsorge, mit welcher du über uns waltest. Noch ist nicht auf der ganzen Erde die Kenntniß deines Wortes zu finden; Tausenden unserer Brüder bleibt es ein verborgener Schatz.

Aber uns hast du diese Quelle lebendiger Erkenntniß deines Namens und thätiger Verehrung deiner Liebe geöffnet, und uns hast du dieses Haus des Unterrichts und der Erziehung gebaut. Wir verehren darum deine große, unendliche Liebe. Wir fühlen uns durch dich beglückt vor Millionen unserer Brüder. Wir sind darum auch gesonnen, uns deiner Liebe durch Gehorsam und treuen Gebrauch deiner Geschenke würdig zu machen. Stärke uns in dem Entschlusse, diesen Tag in lebendiger und heiterer Thätigkeit zuzubringen, und segne an unseren Herzen die Erkenntniß deines Wortes. Treuer Gott und Vater! du wirst es thun. Amen!

II.

(Betrachtung der Allmacht Gottes und der Pflicht zur Thätigkeit.)

Allmächtiger, allwaltender Schöpfer! Beherrscher der Natur! Starker, gewaltiger Gott!

Wir beugen uns vor dir, dem die Erde und die Welt ihr Dasein verdanken, der du gesprochen hast, es werde, und es ward. Auf deinen Allmachtsruf treten in dem unbekannten Anfange der Zeiten die Himmel aus dem Nichts hervor mit ihren unzähligen Wundern, den Beweisen deiner unendlichen Macht. Du bist es, in dem wir den allmächtigen Schöpfer des Himmels und der Erde und Alles dessen, was darauf und darinnen ist, verehren. Wir beugen uns vor deiner, nicht mit der kühnsten Phantasie zu umspannenden Allmachtsgröße.

Du, allmächtiger Schöpfer der Welt, bist auch der weise Lenker und Regierer der Natur! Wir bewundern

deine Weisheit, die Ewigkeit deiner in jedem Zeitmomente stets neuen, nie zu ermüdenden wundervollen Wirksamkeit. Wie groß sind nicht die Dinge, die du thust an Miriaden Sonnen in dem unermeßlichen All, an dem großen Weltkörper, den wir unsere Sonne nennen, und an den Planeten, den wir bewohnen. Du hast ihn gehänget an nichts und er, die todte Masse, folgt dem Hauche deines Willens nach ewigen, unwandelbaren Gesetzen. O, du Allmächtiger! du bist unendlich groß in allen deinen Wundern, in aller Erscheinung deiner Natur, groß in der belebenden Kraft, welcher die Erde sich erfreut, groß in dem Leben, das du dem Lebenden mittheilest, groß in der Erregung der Pflanzen und Thiere. Alles bezeugt die Unendlichkeit deiner ewig wirkenden Schöpferkraft! Jeder Tag und jede Stunde versichert uns der hohen Wirksamkeit, die von dir ausgeht! — Wir, dein Ebenbild, sollen dir ähnlich werden, großer, erhabener Gott! dir ähnlich werden in der Lust zur Thätigkeit, zur Wirksamkeit in edlem Berufe. Wie unendlich ist die Entfernung zwischen dir, dem Allmächtigen, Unendlichen! und uns, den Endlichen. Aber du hast uns doch Kräfte verliehen, nicht ohne erhabenen, großen Zweck, hast einem jeden unter uns mit bewunderungswürdigen Sinnen, mit Verstand und Vernunft, mit Gefühl und Willen ausgerüstet! Wir fühlen uns berufen zur Thätigkeit, zur emsigen Wirksamkeit in der Erstrebung edler Güter. Wir sollen dir ähnlich werden und drum wollen wir edlen Bestrebungen unsere Kräfte widmen. Die Winke der Natur sollen nicht ungehört an unseren Ohre vorbeirauschen; wir wollen der Aufforderung, die du durch sie an uns ergehen lässest, Gehör geben auch an diesem Tage und in dieser Woche.

Berufen zur unermüdeten Thätigkeit bitten wir um deinen Segen bei dem heutigen Anfange unserer Berufsthätigkeit. Du lässest keinen redlichen Wunsch unerhört, du lässest keinen von uns ungesegnet. Wir beten deine Macht und Stärke an, allwaltender, über Alles mächtiger Gott! Sei auch in uns stark und mächtig! Amen.

III.

(Dankgefühl der Kinder gegen treue Eltern.)

Allgütiger!

Du unser Vater in dem Himmel, du unser liebender Vater, der für uns gesorgt hat mit unendlicher Treue. Wir denken in diesem Augenblicke besonders an die Güte, die du über uns als Kinder durch unsere treuen Eltern ausgießest. Du gabst mir einen Vater, eine Mutter, die mich lieben, die für mich arbeiten, die mich kleiden und speisen, die über mir wachen und für mich beten. Noch habe ich keinen Tag erlebt, an dem ich nicht von ihnen Wohlthaten mannigfaltiger Art genossen hätte. Noch ging ich an keinem Abende hungrig zu Bette; noch fehlte es mir nicht an Beweisen ihrer Sorgfalt und Liebe. Welch großes Geschenk hast du mir in meinen treuen Eltern gemacht! Wie hast du mich geliebt, daß ich ihr Kind wurde! O ich fühle in meinem Herzen die Größe deiner und ihrer Liebe. Wie könnte ich anders, als dich und sie mit Zärtlichkeit wieder lieben! Wie könnte ich anders, als mit gerührter Dankbarkeit zu dir aufblicken, da du meine lieben Eltern bis dahin mir erhalten hast! Wie könnte ich anders, als meiner Eltern Gebot mit willigem, freundlichem Gehorsam

ausführen, als darnach zu trachten, ihre großen Mühen und Sorgen ihnen zu erleichtern und ihnen Freude zu bereiten mein Leben lang. O daß es mir unter deiner göttlichen Mitwirkung gelänge, jede, auch die kleinste Veranlassung zur Betrübniß meiner treuen Eltern zu vermeiden, und jede Gelegenheit begierig zu ergreifen, wo ich ihre Liebe zu erwiedern im Stande bin. Laß das Gebot: „ehre Vater und Mutter!" mir immerdar vor Augen schweben, und laß die Verheißung deines göttlichen Wortes: „des Vaters Segen baut den Kindern Häuser" an mir in gesegnete Erfüllung gehen. O ich freue mich des Gefühls der Liebe gegen meine, mir über Alles theuren Eltern. Segne Sie, die treuen! Vergilt ihnen, was sie an mir thun! Segne sie durch mich, und stärke mich in der Vollbringung des Guten! U. V.

IV.

(Anregung der Liebe der Schüler zu einander.)

Ich trete vor dich, mein Herr und Schöpfer! durchdrungen von der Weisheit der Einrichtung unserer menschlichen Natur, die wir dir verdanken. In unser Herz pflanztest du aus den weisesten, verehrungswürdigsten Absichten den Trieb zum geselligen Umgange mit Wesen unsers Gleichen, das Bedürfniß der gegenseitigen Mittheilung und Hülfleistung unter den Menschen, unseren Brüdern und Schwestern. Wie Brüder und Schwestern in wohlgeordnetem Hauswesen einträchtig und liebreich neben einander wohnen, so sollten nach deinen Absichten alle Menschen mit thätiger Liebe einander nahe stehen, Freud und Leid mit

einander theilen, sich gegenseitig betrachten wie Brüder und Schwestern, und sich lieben wie Kinder eines Vaters, wie Geschöpfe deiner Liebe. So soll auch in diesem Kinderkreise gegenseitige Freundschaft und Liebe herrschen. Auch diese Kinder willst du durch so edle und schöne Eigenschaften des Herzens und des Gemüthes verbunden sehen. Auch in dieser Schule sollen Knaben und Mädchen sich betrachten wie durch ein Band vereinigte Brüder und Schwestern. Dein Wort — unter deinem göttlichen Beistand ein Licht auf unseren Wegen — gebeut uns: „liebet euch unter einander," und dein Wort verbietet uns Unverträglichkeit, Zorn und Haß. O laß mich in meinem ganzen Leben eingedenk bleiben dieser wichtigen heiligen Gebote! Laß, heiliger Vater! auch diese Kinder eingedenk sein deiner Gesetze! Stärke in mir die Triebe wahrer Menschenliebe, und belebe die zarten Keime der Freundschaft und Liebe in den Herzen dieser Kinder, meiner theuren Schüler und Schülerinnen! Keine Spur der Gleichgültigkeit oder gar des Hasses rege sich in meinem Herzen gegen meine Mitbrüder, selbst nicht bei Beleidigungen, die mir zugedacht sein könnten, und unter diesen Kindern herrsche der friedliche Geist christlicher Liebe und brüderlicher Eintracht. Uns allen mache es, in dem Gedanken an deine Güte und Barmherzigkeit, innige Freude, gegen Andere gefällig und freundlich zu sein, und in unserer Schule wurzele das dir wohlgefällige Streben, in christlicher Gemeinschaft mit und für einander zu wirken und zu leben. Belebe, stärke und befestige in unseren Herzen diese Gedanken und Vorsätze, und hier in unserem Kreise geschehe dein Wille wie er in den Wohnungen der Seligen, in deinen Himmeln, geschieht. Wir wollen in der Liebe zu

unſeren Brüdern und Schweſtern vereint bleiben immerdar. Amen.

V.

(Vor dem Unterrichte über den menſchlichen Körper.)

Wohin wir nur das Auge richten mögen, da erblicken wir deine Größe, deine unendliche, unmeßbare Größe; ob wir außer uns oder in uns, auf die Leiber der Thiere und anderes leibliches oder auf unſeren eigenen Körper ſchauen, überall die Fülle unendlicher Weisheit und Macht. Welch kunſtvolles Werkzeug haſt du uns in unſerem Körper verliehen! Welcher Menſch würde ihn bauen und zimmern! Was der Geiſt denkt, dem folgen Hand und Fuß, und was des Geiſtes Gefühl und Empfindung regt und belebt, das wirkt durch alle Glieder und Nerven unſeres Leibes. Wer kann den wundervollen Zuſammenhang zwiſchen dem unſterblichen Geiſt und dem ſterblichen Leibe begreifen? Wunder überall und überall Wunder. Was in weiter Ferne ſich begiebt, vernimmt der Geiſt durch den kunſtvollen Bau des Ohres, und was in weiteſter Ferne ſich zuträgt, das verkündigt das Licht deines Himmels dem Geiſte durch das Wunder des Auges. Wie groß biſt du, Unendlicher, wenn wir deine Eigenſchaften an der Hand des Schluſſes vom Sichtbaren zum Unſichtbaren ermeſſen! Wie unendlich, wie groß erſcheinſt du auch durch die wundervolle Einrichtung unſeres Körpers! Gehoben von dieſem Gedanken — denn er ſtellt den Menſchen hin als deinen Liebling — vermögen wir es nicht, es über uns zu gewinnen, des Leibes Leben zu verkürzen durch geheime Unthaten, die uns ſchänden,

sondern wir fühlen uns aufgefordert, dahin zu trachten, daß er sei ein Tempel des Herrn; der Leib ein Haus, worin deine Größe gepriesen, deine Liebe geschmeckt wird. Verherrlicht werde dein Name auch durch die feste Haltung und edle Gestaltung, durch die ganze Ausbildung unseres Leibes, durch seine Geschmeidigkeit und Reinheit. Erhalte uns, o Gott! die geistige und leibliche Gesundheit und schmücke uns geistig und leiblich mit allen Tugenden! Auch heute preise dich Leib und Seele, heute und immer. Amen.

VI.

(Am Schluß der Woche.

Kindlich nahen wir
Uns, o Vater! dir,
Der Gedank' an deine Liebe
Heiligt unsres Herzens Triebe;
Denn mit Vatersinn
Schaust du auf uns hin.

Ja, deine väterliche Liebe war auch groß gegen uns in der zu Ende gehenden Woche. Du hörst nicht auf, uns über Erwarten zu segnen. Wir sind nicht werth all' der Treue, die du an uns thust. Groß, unendlich groß ist deine Liebe. Wir weihen dir unsere Gefühle. Laß dir wohlgefallen die Regungen unseres Herzens! Wir preisen vereint deine Güte. Nimm an das Stammeln unseres Mundes! Hier ist kein Kind, das deine Güte nicht zu preisen, dir nicht für Wohlthaten zu danken hätte. An jedem Tage in der verflossenen Woche hast du unseren Leib genähret und gesättigt mit gesunder Speise, und in jeder Nacht fand-

test du den Engel des Schlummers, daß er uns und unser Haus bewache und beschirme. Du erhieltest uns das kostbare Geschenk der Gesundheit. Wir danken dir. Durch deine Güte traten wir an jedem Morgen und an jedem Nachmittage gesund und heiter hier in dieser Stätte der Erziehung und Bildung zusammen, und dein allmächtiger Wille hielt alle Störung von uns ab. Wir danken dir für das kostbare Geschenk deines göttlichen Wortes. Auch in dieser Woche hat es unseren Geist erhellt, unser Gemüth gestärkt, unseren Willen geheiligt. Durch die menschenliebende Gesinnung unseres Erlösers ist der Entschluß, uns ihm zu verähnlichen, fester geworden. Immer mehr erkennen wir es als unsere Aufgabe, dir, dem Heiligen, ähnlich zu werden. Stärke unsere schwache Kraft durch deinen heiligen Geist! — Wir danken dir, daß du uns erkennen lässest und lieben lehrst, was gut und schön ist. Durchdringe uns mehr und mehr mit der Liebe zu dem Wahren und Guten. Heilige uns durch und durch, und verleihe in Gnaden, daß wir unsere Vorsätze in guten Handlungen ausprägen. — Der morgende Tag sei in Ruhe des Gemüths der stillen Betrachtung deines Wortes und anständiger Erholung gewidmet. Gieb diesen Kindern den Sinn für Verehrung ihrer Eltern und für gefällige Dienstfertigkeit gegen Andere! Vergönne es uns, morgen in dem, deiner Verehrung gewidmeten Tempel Belehrung und Erbauung zu finden! Führe uns am Montage mit regem Sinne und guten Gedanken hier wieder zusammen! Wir übergeben dir, unserem Vater! Seele und Leib. Du wirst es wohl mit uns machen. Wir preisen deinen Namen. U. V. A. D.

B. Sechs Gebete von Ernst Wisseler.

I.

Unsichtbarer und doch Sichtbarer, über alles Erhabener und doch überall Naher, Alles Erfüllender, Alliebender, allheiliger Gott und Vater unser Aller!

Die Taze verschwinden, die Jahre vergehen und Alles, was irdisch, was zeitlich ist, wechselt und wandelt sich um; nur das Himmlische kennt keinen Wechsel, nur das Ewige leidet keine Veränderung; nur was von dir kommt und zu dir führet, bleibt wie es ist und sein Wesen wird nicht geändert. Jeder Tag, o Herr meines Lebens, jeder Morgen und jeder Abend lehrt mich die bleibende, innere Wahrheit dieser nur zu gewissen Wahrheit, tiefer empfinden, und führet sie in dem überzeugendsten Lichte vor den Spiegel meines Gemüthes. Und doch, trotz dessen, daß täglich auf unsrer Lebensreise das Schauspiel des Todes sich vor uns wiederholt, trotz dessen, daß du überall auf unserm Pilgerpfade Erinnerungszeichen aufgestellt hast, die uns die Kürze und Flüchtigkeit der uns hienieden zugezählten Jahre verkünden, gehen wir so oft blind und bewußtlos an diesen Denkmalen der Vergänglichkeit vorüber, uneingedenk des höhern Zweckes, zu dessen Erreichung deine höchste Weisheit uns ins Dasein gerufen! Wie nutzlos verstreicht oft der Frühling des Lebens dem über seine blumigen Pfade flüchtig hinwegeilendem Sinne einer dasselbe nur von einer angenehmen Seite ergreifenden Jugend! Wie schwer wird es ihr besonders, sich über die eitle Lust dieser Welt zu

erheben zu jenem hohen, den Schein von der Wahrheit, das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das ewig bleibende von dem nur kurz Dauernden, den Kern von der Spreu absonderndem Ernste. Wie leicht hüllt ihre Seele sich in das, den unerfahrnen Jüngling so oft in sein Garn hereinziehende Netz der Trägheit, der Vergnügungssucht und einer über dem Reitze der Gegenwart die Zukunft vergessenden Sorglosigkeit, die den in ihren Armen eingeschlummerten, betrogenen Schützling so lange über die Irrgänge des Leichtsinnes hinüberträgt, bis sie da ihn verläßt, wo er aus seinem Traume erwacht und zu seinem größten Schrecken nun auf einmal sich in einem Abgrunde der bittersten Reue erblicket, aus welchem Rettung zu finden er nicht mehr hoffen darf. Gib denn, Allgütiger, daß unter den hier betend zu dir aufblickenden Jünglingen keiner dies Loos aus der Urne seines Schicksals jemals greifen, sondern ein jeder von ihnen dahin, dereinst unter deinem Schutze gelangen möge, wohin die Wünsche der Seinigen, die Blicke jedes edlen Menschenfreundes und die gerechten Anforderungen des Vaterlandes, dem er angehöret, ihn begleiten. Laß zu dem Ende insbesondere uns die Stunden des heutigen Tages wiederum gesegnet sein und Alles, was wir denken, lesen und hören werden, kröne mit dem gedeihlichsten Erfolge sei uns nahe, segne uns und behüte uns! Amen.

II.

Vater im Himmel! Vater unser Aller!

Kindlich dankend erheben wir in frommem Aufblicke zu Dir unser Herz zu Dir, dem Geber alles Guten, von dem

jede gute und alle vollkommene Gabe herabkommt. Als deine Kinder richten wir unsere Augen auf dich zuerst nach dem fröhlichen Erwachen aus dem nächtlichen Schlummer, den du uns schenktest, und worin du so väterlich uns schütztest. Wir fühlen uns gedrungen, dir vorerst, Allgütiger, unsern innigen Dank zu zollen für den gnädigen Schutz, womit du, so wie immer, so auch in der abgelaufenen Nacht uns Alle widerum so sichtbar hast behütet und schwingen darum auf den Flügeln heiliger Andacht zu dir uns auf, zu deinen lichten Höhen, wo du thronest, als der allein Allselige und Unveränderliche. Nimm denn gnädig auf, o Gnadenreicher, die Opfer unsrer Liebe, die wir vereint dir darbringen. Laß dir wohlgefallen die stillen Seufzer unsres dankgerührten Herzens, womit wir jetzt zu deinen Ohren dringen, da wir betend deine Knie umfassen! Auf dem Altare deiner Liebe legen wir sie nieder, die frommen Wünsche, um deren Erfüllung wir jetzt flehen. Wir stehen im Begriffe, das Tagewerk anzufangen, das du uns aufgegeben hast, hier in diesem Tempel, der Tugend und Wissenschaft geweiht; wir wollen uns neue Kenntnisse, mehr Kraft zu guten Handlungen und mehr Gefühl für Alles, was wahr, schön und edel ist, hier zu erwerben suchen; wir rüsten uns, eine neue Strecke zurückzulegen auf der Bahn der Vollkommenheit, die du uns vorgezeichnet hast. Aber ohne dich, Allvermögender, vermögen wir ja nichts; ohne dich zergehen unsere Vorsätze wie Schatten und unsere ernstesten Bestrebungen wie Asche in die Luft gestreut; verhalte du uns darum deinen Beistand nicht; tritt mit dem Sonnenlichte deiner Wahrheit vor uns hin; steh' mit dem Schilde deiner Liebe schützend uns zur Seite und

folge mit dem Schwerte deines Geiſtes unſrem Tritt! dann werden wir gewiß das wahre Ziel nicht aus dem Aug' verlieren, nicht auf Abwege uns von dem geraden Weg verirren und hinter uns wird kein Verführer uns zu überliſten wagen! Darum ſegne uns, o Vater, und behüte uns! Laß dein Angeſicht über uns leuchten und ſei uns gnädig! Erhöre uns! Wir bitten dich, Vater, erhöre uns! Amen.

III.

Hier ſtehen wir vor deinem Angeſichte, allgegenwärtiger, ewiger Gott! wir, deine Kinder, vor dir, dem Vater der Welten! Demuth erfüllt unſer Herz', Anbetung durchzuckt unſere Glieder und das Gefühl unſerer Ohnmacht erbebt vor dem Gedanken an dich, den Erhabenen und Allmächtigen. Du ſchufeſt uns zu Weſen ähnlich deinem Bilde; du wollteſt, daß in uns, deinen Geſchöpfen, der Abglanz deiner Herrlichkeit, daß Ebenbild deiner Vollkommenheit widerſtrahlen ſolle; ach! und wie weit ſtehen wir noch hinter dir, dem hohen Ideale zurück! Wie oft verkannten wir dich, dieſen deinen heiligen Willen und überhörten über dem lärmenden Geräuſch der äußern Lebensregungen leichtſinnig die Stimme der Religion, die in unſerm Inneren tönt? Ja gerne wollen wir vor Dir es bekennen, oft genug überſehen wir über dem Sichtbaren und Vergänglichen das Unſichtbare und Unvergängliche, über dem Zeitlichen und Endlichen, dich den Ewigen und Unendlichen, und werfen ſtatt deiner Führung als folgſame Kinder zu folgen, in der Bethörung unſerer Sinne dem Götzen dieſer Welt uns in die Arme. Aber noch iſt nicht

die Stimme deines heiligen Wortes in den Tiefen unseres Bewußtseins verklungen; noch stehet dein erhabenes Musterbild, wie es in deinem hochverherrlichten Sohne sich sichtbar einstens auf Erden verklärte, im vollen Glanze seiner unumwölkten Klarheit und ungetrübten Reinheit vor unserer Seele; noch sehen, noch fühlen, noch erkennen wir dich, den Allnahen, überall auf unseren Wegen und auch in diesem Tempel der Erziehung, der Tugend und Wissenschaft geweiht, fühlen wir deine beglückende Nähe. Sei denn selbst, o Gott der Stärke! in uns Schwachen mächtig, hilf du selbst uns glücklich vollbringen das Tagewerk, das wir jetzt in deinem Namen beginnen. Segne unsre Arbeit, schütze und pflege die Saat, die wir ausstreuen in den Boden der Erkenntniß und Wahrheit, daß sie zu Pflanzen emporschieße für die Gefilde des Himmels und zu Früchten heranreife für die ewige Ernte. Währe allen Geist der Zerstreuung und des Leichtsinnes von diesen Knaben und Jünglingen ab, daß sie den Zweck ihres Hierseins nicht aus den Augen verlieren, und nicht nutzlos ihre Zeit hier verbringen! Regiere du selbst sie durch deinen Geist den Geist der Wahrheit und des Lichtes, und senke jenen hohen, heiligen Ernst in ihre Seelen herab, der erfordert wird, damit sie ihres Zweckes nicht verfehlen. In ihrem Namen flehe ich zu dir! Erhöre mich! Ich bitte dich! Amen.

IV.

Vater des Lichtes! Vater der Geister!

In Dir leben, weben und sind wir. Du bist unsers Fußes Leuchte und ein Licht auf unsern Wegen! Du hauchest

durch deinen allbelebenden Odem allen irdischen Gestalten Geist, Kraft und Leben ein. Du gabst auch uns, deinen Kindern, die du aus besonderer Gnade auf die höchste Stufe der Schöpfungsleiter stelltest, einen vernünftigen Geist, ausgerüstet mit den mannigfaltigsten Anlagen durch deren möglichste allseitige Entwickelung wir streben sollten, vollkommen zu werden, wie der Vater im Himmel, d. h. durch Vervollkommnung unsers Erkenntnißvermögens weiser, durch Vervollkommnung unsrer Gefühlskräfte liebenswürdig, und durch Vervollkommnung unsres Willensvermögens heilig und darnach denn auch selig zu werden vor dir. Wie du immerdar herrschest in dem Reiche der Geister als der, der da ist ohne Wechsel des Lichts und der Finsterniß; wie du stets die höchste Liebe, die größte Weisheit und vollendete Wahrheit in dir vereinigst, so sollen auch wir, als die nach deinem Bilde Geschaffenen immer fester werden in der Liebe, die da ist das Band der Vollkommenheit, immer mehr Lust gewinnen an der Weisheit, die da ist des Christen höchste Zier, und immer mehr ringen nach Wahrheit, die allen Irrthum, allen Zweifel, alle Falschheit vor ihrer Alles durchdringenden Fackel verscheucht. Als deine Begnadigten, als die in deinem Sohne Erlöseten sind wir verpflichtet, hoch und heilig verpflichtet, zu deiner und deines erhöheten Sohnes Verherrlichung die flüchtig dahin eilenden Tage festzuhalten und zu benutzen, ein Jeder nach Maßgabe seiner Kraft, die du ihm zugetheilt hast. O Gott, lehre uns dies immer mehr wünschen, immer fester und unbeweglicher diesen Gedanken in den Tiefen unsres Bewußtseins bewahren! Auch jetzt in den ersten Stunden dieses anbrechenden Tages führe du für die zurückzulegende

Strecke in recht lebendigen Farben ihn als Leitstern uns vor, damit der Zweck unsers Hierseins und der im Lichte unserer hohen Bestimmung so unendlich groß erscheinende Werth eines jeden, auch selbst des kleinsten Zeitabschnittes, uns nicht aus unserem Gesichtskreise schwinde, damit immer mehr die Wolken vergehen, welche so oft die Sonne der ewigen Wahrheit den Blicken der leider nur zu sorglosen Jugend entziehen. Laß deinen Engel sie bewahren, daß ihre Füße nicht abgleiten von dem schmalen Pfade der Tugendgesinnung. Führe selbst sie, o Herr! daß sie nicht anstoßen und leichtsinnig die Wege der Verkehrtheit betreten. Dein Schutz walte über ihnen, Vater der Liebe! dein heiliger Geist bewahre uns Alle, und helfe das Werk unserer Hände uns fördern. Was wir bitten, gewähre uns! Amen.

V.

Vater unser Aller!

In frommer, heiliger Andacht sinken wir, kindlich dankend hier vor dir im Staube nieder, deinen reichen Segen uns zu erflehen für das Werk, das wir beginnen wollen. Du führest uns, Allgütiger, Allnaher, überall, wo wir nur wandeln an den Bergen und in den Thälern dieses Erdenlebens. Dein Vaterauge zeiget uns den Weg, den wir betreten sollen, dein heiliger Geist, als der Geist der Liebe und Allmacht, schützet und bewahret überall unsern Fuß, wo er nur hintritt. Auch in der verwichenen Nacht warst du uns wiederum so sichtbar gnädig mit deiner heiligen, schützenden Nähe zur Seite und ließest uns, deine

Kinder, in Ruhe und Frieden die nächtlichen Stunden verschlummern, daß wir neu gestärkt und neu belebt an diesem jungen Morgen für unser Tagewerk aufwachen konnten. Gib denn, daß wir alle dieß recht mit ganzem Herzen erkennen, und von dem Gedanken an deine Allgegenwart und Allwissenheit recht lebendig durchdrungen, mit allem Ernste, der erfordert wird, dem Ziel der Vollkommenheit immer mehr entgegen streben, das von dir durch deinen Sohn uns vorgezeichnet ist. Laß dazu besonders den heutigen Tag wiederum an uns Allen wohl gesegnet sein, daß er an dem Baume unserer Erkenntniß und Tugend reiche Blüthen ansetze, die Früchten heranreifen für jene höhere bessere Welt, aus welcher Christus, unser Herr, herunieder kam, damit er uns der Weg, die Wahrheit und das Leben würde; er, der als dein hochverherrlichtester nunmehr zu deiner Rechten thronet und für uns Alle betet und bittet immerdar. Amen.

VI.

Unendliche Allmacht! Ewige Liebe!

Wo zwei oder drei versammelt sind in deinem Namen, so lautet die hochheilige Stimme deiner untrüglichen Verheißung, da seiest du mitten unter ihnen, und in deinem Namen versammelt sein, das heißt: deinen Willen vollbringen und aus allen Kräften nach dem Ziele der höchsten Vollkommenheit ringen. Wo man oft gemeinsam zusammen tritt, seine Gedanken zu heiligen, seine Gefühle höher zu stimmen, seine Triebe immer mehr zu reinigen und zu vergeistigen, seinen Willen zu stärken, und immer mehr auf

die Erreichung des höchsten Gutes zu lenken; wo man mit Mehrern zusammen sich einfindet, durch wechselseitige Mittheilung seine Begriffe zu erweitern und zu erhellen, seine Urtheile zu schärfen und zu berichtigen, und überhaupt das ganze Gebiet der Erkenntniß immer mehr auszudehnen, und mit unvergänglichen Schätzen der Wahrheit, der Tugend und inneren Schönheit in allen seinen Feldern auszufüllen, und auf allen seinen Punkten wider die Zweifelsucht und den Irrthum sicher zu stellen, da ist eine Stätte des Herrn, da kommt man in deinem Namen zusammen, da blickt dein Auge gnädiglich auf uns nieder, da umschwebt dein Geist, wenn gleich nicht dem Auge, doch dem Geiste sichtbar, uns in unserm Werke! Wie könnten wir darum dasselbe beginnen, ohne auf dich erst unsere Gedanken zu richten, ohne uns deinem väterlich schirmenden Schutze erst in kindlicher Demuth anzuempfehlen, und anbetend vor deiner Majestät niederzuknien? Nein, wir müßten weniger kennen das Gefühl unserer Schwäche, wir müßten weniger durchdrungen sein von dem Bewußtsein unserer Ohnmacht, und dem Gedanken, daß ohne dich unser ganzes Sein in Nichts zerflösse, wenn wir glauben könnten, daß ohne deinen höhern Beistand auch nur das Geringste uns gelingen würde. Allwissender, Du blickst ja selbst in die Tiefen unsers Inneren; mit deinem alles durchschauenden Auge siehest du ja alle Gedanken und Sinne unsers Herzens in die weiteste Ferne voraus; Nichts ist verborgen vor dir, sondern Alles bloß und aufgedeckt vor deinem Angesichte; du wirst darum auch am besten wissen, ob unser Gebet aufrichtig, und ungeheuchelt die Gefühle sind, die in Worten meinen Lippen entströmen, ob sie die wahrhaftigen Gelübde aller derer

sind, in deren Namen ich jetzt zu dir rede! Wir wollen nämlich allesammt uns bestreben, immer mehr zu gewinnen an wahrer Lebensweisheit und an frommen Gesinnungen; wir wollen gewissenhaft die Stunden dazu benutzen, die der neuanbrechende Tag aus deiner Hand uns reichen wird. Dieß ist unser Entschluß, dessen gewisse, segensreiche Ausführung wir uns von dir erflehen, von dir, dem Vater unser Aller der Leben und Odem allenthalben gibt, und von keinem seiner Kinder ferne, sondern einem Jeglichen stets nahe ist. Amen.

C. Vier Gebete (oder Gebetsbetrachtungen) von Ewich.

Vorbemerkungen.

1. Schulgebete müssen in edler Sprache abgefaßt sein, um die Empfindungen der Schüler desto lebhafter anzusprechen, und überhaupt die Jugend in mehr als einer Rücksicht zu heben. Wo nöthig, müssen die Gebete einer Woche so lange erklärt und gebetet werden, bis diese den Schülern in allen Punkten verständlich und eindringlich geworden sind.
2. Sämmtliche Gebete müssen eine Menge vorzüglicher, ausgesuchter Gedanken enthalten, die den Geist gut darstellen, der den Schüler als Schüler beleben und überhaupt die Schule regieren soll. In diesen Gedanken soll der Schüler leben und weben; sie sollen sich mit seinem Sein verschmelzen, darum müssen sie ihm ganz eingeburgert, eingewöhnt werden.
3. Sämmtliche Gedanken eines Gebetes müssen behaltlich

sein, und darum Wahres und Wichtiges enthalten, und mit Bestimmtheit und Klarheit rein und ganz ausgesprochen werden. Es muß demnach alles Paradoxe, zu sehr Abstrakte und Mystische vermieden werden, wenn man den Schüler nicht verwirren, einschläfern und verschrauben will.

4. Man darf nach meiner Meinung nicht mehr Gebete, als etwa für einen Monat, und nebenbei für die Vorfeier der christlichen und für die Feier der vaterländischen Feste haben, da sonst die wichtigen Gedanken sich nicht genug, oder nur immer in anderer Form widerholen; denn die Erfahrung hat mir gelehrt, daß gerade durch Beibehaltung der Form die Summe der wichtigen und schönen Gedanken sich um so eher dem Geiste und Gemüthe des Schülers einverleibt.

5. Mag ein solches Verfahren Mechanismus nennen, wer da will; in dreißig und einigen Gebeten, in denen die größte Ehrfurcht vor Gott und göttlichen Dingen herrscht, und in denen das Leben des Schülers, des Kindes und das Hauptleben des Christen würdig ausgesprochen wird, kann ein großer Schatz der vortrefflichsten Gedanken niedergelegt sein, und wenn diese monatlich von dem Lehrer selbst auf eine würdige, ja feierliche Art dem Geiste und Gemüth des Schülers, viele Jahre hindurch vorgeführt werden: so müssen diese auf ihn die beste Wirkung haben. Man fürchte nicht Erweckung des Ueberdrusses; denn sollte es in dem Schüler Ueberdruß erwecken, wenn er monatlich einmal das Gebet des Herrn beten müßte? Angenommen, der Schüler lernte diese Gebete mit der Zeit auswendig, wie das Gebet des Herrn, (das auch

in der Schule gebetet werden muß) sollte das schaden, sollte das nicht seinen großen Nutzen haben? — Bildet denn nur das Neue und immer das Neue? Ich dächte Neues der Art berühret nur, wie eine Tangente; es muß aber dahin kommen, daß jeder Peripheriepunkt seine Radien nach dem Innersten sendet, und das erlaubt nicht viel Rüttelns und Schüttelns, sondern erfodert stäte Einwirkung in Sinnigkeit. Die großen oder doch schönen, vortrefflichen Gedanken spannen anfangs nur Denkkraft und Phantasie, da wirken sie als Tangenten; sie sollen aber, wenn sie einmal verstanden sind, und das Bild klar vor liegt, ruhig und auf eine höchst angenehme Art ins Gemüth übergehen, und dort sich ewige Wohnung bereiten.

6. Damit wir zu der nöthigen Zahl von Morgengebeten kommen, bitte ich Lehrer und Schulfreunde an dem angefangenen Werke fortzufahren. Es ist uns, in Rücksicht auf die Sache, nichts daran gelegen, daß ein gewisser x oder y uns seine Gelehrsamkeit, seine Rhetorik, oder seine Kraft im Beten zeige. Diese Ansicht hat mich bei Abfassung dieser Gebete geleitet. Im Gefühl, daß ich den ausgesprochenen wichtigen Anforderungen selten Genüge leisten konnte, habe ich die wenigsten aus mir ganz geschöpft, und bei den meisten die Stunden der Andacht benutzt. Ja bei diesen Gebeten muß es uns Lehrern durchaus gleichgültig sein, woher die wichtigen und wahrhaft schönen (nicht schöngeisterischen) Gedanken sind, sonst erhalten wir wieder eine Fluth von einseitigen Gebeten, die der Ehrgeiz und

der Hochmuth schreibt; wichtig aber muß es uns bleiben, nicht zu sehr aus dem Schulleben bei diesen Gebeten herauszutreten, und nicht das ganze Feld der Religion zu durchlaufen — das bleibe der Religionslehre überlassen. In diesen Gebeten handelt es sich, wie gesagt, um das Sein, um das Leben und Weben des Schülers, um den ganzen Geist, der im engern Sinne in der Schule herrschen soll. Das ist für den Augenblick am nothwendigsten, und darf nicht zersplittert werden.

7 Haben wir endlich die nöthige Anzahl Gebete, so mögen die vorhandenen verbessert werden, wobei man dann alles, was an ihnen vortrefflich ist, stehen läßt, aber jeden überflüssigen, matten, unklaren Gedanken ausmerzt, und dagegen mit vortrefflichen berichtert. Auf diese Art möchten wir endlich zu Gebeten klassischer Art kommen.

8. Um der allgemeinen Aufnahme solcher Gebete jedes Hinderniß in Frieden aus dem Wege zu räumen, möchte ich, wenn dieselben nicht höhere Sanktion der verschiedenen Confessionen erhalten haben, jedem Lehrer anrathen, diese in Rücksicht der darin ausgesprochenen religiösen Grundsätze mit seinem Prediger zuerst durchzugehen, um das Nöthige umzuändern. Ein solches Verfahren ist um so nöthiger, da diese Gebete nicht allen Glaubensschulen zugleich genügen können, und jede Gemeindeschule doch im Geiste ihrer Kirche wirken muß.

9. Sollten Manche, diesen Gebeten, freie Herzensergießungen der Lehrer vorziehen, so gebe ich diesen zu bedenken, daß es wenige, bescheiden denkenden Lehrer geben möchte, die nicht in diesen ihren Ergießungen große Mängel bei Er-

wägung der aufgestellten Anfoderungen, die mehr als eine allgemeine religiöse Erregung verlangen, erkennen werden; daß aber die sogenannten Meister in dieser Kunst in der Regel sich nur um einzelne Lieblingsgedanken herumdrehen, und dabei nicht selten viel Wasser, ja oft recht trübes Wasser aus dem Herzen gießen.

Lehrer, die dergleichen Gebete von Andern nicht bedürfen, bitten wir, um des allgemeinen Besten willen, uns aus ihrem reichen Schatze das Gelungenste mitzutheilen; solche aber, denen nichts gut ist, was sie nicht selbst geschaffen haben, oder was nicht, wie sie sagen, aus ihrer Individualität hervorgegangen ist, (als wäre diese die beste, und als gäbe es keine höchste Individualität, die sie anbilden sollten) und die es daher unter ihrer Würde halten, Fremdes zum allgemeinen Besten zu benutzen — solche mögen sich immerhin hochmüthig auf ihren Kothurnen herumdrehen; wir wollen ihnen nichts aufdringen und verlangen nichts von ihnen, wollen an ihnen vorbeisehen, und die vereinte Kraft Solcher benutzen, die da des mückenseigenden Streitens um nichts müde sind, und gerne das Ihrige zum Aufbau eines wirklichen Gebäudes beitragen, das dem Zweck möglichst ganz entspricht, und Geschmack verräth.

I.

(Bei Eröffnung der Schule nach den Ferien.)

Herr, Gott! nach langer Unterbrechung haben wir uns an diesem Morgen hier in unserm Jugendtempel wieder versammelt, um dich zu preisen, dir zu danken, von dir unser Heil zu erflehen und dir ähnlicher zu werden.

Deine Güte und Liebe, die alle Morgen neu ist, hat uns die Tage unserer Erholung zur Belebung unseres Geistes und zur Stärkung unseres Leibes dienen lassen. O, möchte uns Allen diese Erholungszeit auch dazu gedient haben, mit richtendem Blicke die vorige Zeit unseres Lebens zu durchlaufen; möchten wir bei Gewahrung unserer Fehler reuevoll gute Vorsätze gefaßt haben, deren Ausführung uns dieser Schule würdiger und deinem heiligen Auge angenehmer machen. Senke du, o Herr in uns deinen Geist, damit wir Lehrer und unsere Schüler mehr und mehr den Zweck erreichen, den du unserer Schule vorgesteckt hast: die Erhebung des ganzen Menschen in Menschen zu deiner Ehre. Sende du, o Heiliger, darum den Geist der Reinheit in unsere Schule, der unsere Gedanken heiliget, der vor böser Gebehrde, vor bösem Wort, vor böser That uns behütet.

Lasse uns dein heiliges Auge in Allem erkennen, auf daß es unser Auge läutere, alles Unedle von uns verscheuche, auf daß wir reines Herzens werden vor dir dem Reinen und Heiligen. Lasse uns dem Geiste der Wahrhaftigkeit dienen, der vor Lug und Trug und jeglicher Bemäntelung der Fehler uns sichert. Wie kann Lug und Trug vor dir dem Heiligen bestehen! wie könnte unser Inneres bei solchem Thun dir näher geführet werden!

Sende in unsere Schule den Geist wahrer nützlicher Rührigkeit und Sinnigkeit, daß jede Lehre, scheine sie noch so geringe, mit denkendem Geiste in Liebe ausgesprochen, mit denkendem Geiste in Gegenliebe aufgefaßt, und mit Treue beherziget werde. Dieser Geist scheuche Trägheit und Bequemlichkeit, die da Leib und Seele verderben, aus unserer Mitte, er schaffe Ruhe, Ordnung und Pünktlichkeit in

unserem Verein. Gieße du den Geist der Weisheit und Liebe über uns Lehrer, und den Geist der Folgsamkeit und des willigen Gehorsams über jeden unserer Schüler aus. Lege du jeden Schüler an die Brust seiner wohlwollenden Lehrer; lasse dieselben die zu erfreuen streben, die da mit Sorgsamkeit sich mühen, die Jugend zu veredlen, dir näher zu bringen. Senke du, o Herr, den Geist lebendiger Frömmigkeit in unser Inneres: den Geist der innigsten Liebe zu dir und deinem Sohne, den Geist der Zuversicht, nach dessen Willen wir uns dir so ganz ergeben, den Geist der Demuth; nach welchem wir deine Größe und Herrlichkeit und unsere Niedrigkeit vor dir, und unseres Wissens Stückwerk erkennen.

O Herr, wenn dein Geist auch unsere Schule beleben und regieren wird: so sind wir getrost, voll fröhlicher Hoffnung; o, dann wird Reinheit des Herzens uns adeln, Wahrhaftigkeit uns beglaubigen, Aufmerksamkeit und Fleiß uns verständigen, Fröhlichkeit und Rührigkeit uns stärken, Verträglichkeit und Gehorsam unsere Schule zieren, und Frömmigkeit uns beseeligen! Das verleihe uns Allen nach deiner Gnade, und um deines Sohnes Jesu willen, Amen, Amen!

II.

Gebet am Montag.

(Nützliche Thätigkeit.)

Wir danken dir, Allgütiger! daß du uns neugestärkt hier wieder zusammentreten lässest, um unserm Ziele näher zu kommen. Hilf du, o Gott, uns Lehrern, daß es uns

gelinge, unsere Jugend zur strengen Aufmerksamkeit und zu fröhlichem Fleiße zu führen. Lasse das Beispiel von der uns rings umgebenden Thätigkeit auch auf unsere Jugend anspornend wirken, und lasse sie dann die Feierlichkeit der Ruhe empfinden, die auf angestrengte Thätigkeit folgt. Du lässest stets das Blut durch unsere Adern kreisen, das Herz rastet und ruht erst im Grabe, ja jedes Gefäß, jede Faser an uns verrichtet unaufhörlich seine Dienste; die Welten schweben in ihren Kreisen, unaufhörlich wechseln Tag und Nacht, Regen und Sonnenschein, der Acker reicht dankbar Korn und Wein und Blumen, und wir Menschen, mit deinem Odem begabt, wir sollten in Lasheit versinken? Sollte die rastlose Biene, die bedende sorgliche Ameise, der tummelnde Vogel des Himmels uns beschämen? O nein, so darf, so kann der Mensch, den du so hoch begabt, seine Kräfte nicht verkümmern. Will unsere Schule ermatten, so schaue sie hin auf den Landmann, der, von der Sonne gebräunet, der drückenden Hitze nicht achtend, sein Tagewerk vollendet, auf den Handwerksmann, dessen Hammer den Tag durch ertönt, und dessen Weberschiff von der Frühe des Morgens bis zur dämmernden Feierstunde rauschet, auf den einsamen Denker, den Gelehrten, den obrigkeitlichen Beamten, den Künstler, wie sie alle mit Sorgen ihres Berufes für die Wohlfahrt, Sicherheit, Belehrung ihrer Mitmenschen beschäftiget sind. Wie, sollten wir da als müßige Zuschauer am Wege stehen; sollten die Lässigen unter uns nicht unwillkührlich von einem geheimen Schamgefühl ergriffen werden? O, daß kein Müßiggänger unter uns wäre, daß Keiner es bliebe, daß ihn jeder Blick des Fleißigen zu verachten schiene! Wie könnten wir auch, o

Gott, als träge oder geschäftige Müßiggänger, die die hohen Kräfte, welche du uns zu großen Zwecken gegeben hast, so sündlich gering schätzen, aufblicken zu dir, dem stets wohlthuenden Gott, der du eine rastlose Thätigkeit rings um uns in die ganze Natur gelegt hast!

Wecke du o Herr den Unaufmerksamen und Faulen, daß er nicht länger das Pfund, welches deine Güte ihm zur Förderung seines und Anderer Wohlseins verlieh, so sündlich und undankbar vergrabe, und laß der Lehrer Worte Eingang in seinen schlafenden Geist finden.

Laß ihn beherzigen, daß nützliche Thätigkeit ihn vor der Quelle des Mißmuths und so vieler Sünde, vor der verderblichen Langenweile verwahre; daß nützliche Thätigkeit ihn so vielfach vor schädlichen Zerstreuungen, gefährlichen Ergötzungen, vor verfänglichen Gesellschaften, vor thörichten Beschäftigungen, vor Armuth und Noth, und Ergreifung niederträchtiger Mittel schützen könne.

Laß ihn beherzigen, daß Aufmerksamkeit und Fleiß die Kräfte der Seele stärken und vermehren, daß sie Ruhe und Zufriedenheit seines Gewissens befördern; daß er durch sie sein Glück gründen müsse, daß er ohne sie sich nicht deines Beifalls und der Achtung und Liebe seiner Mitmenschen, sich keines ruhigen und ehrenvollen Alters erfreuen könne.

O möchte das Alles die hier anwesende Jugend bedenken, möchte sie es beherzigen; möchte sie hier vor deinen Augen, o Allgegenwärtiger, den Vorsatz fassen, diese neue Woche mit neuem Muthe zu nützlicher Thätigkeit anzufangen, und mit Beharrlichkeit nach deinem heiligen Willen zu beenden, damit unsere ganze Schule eine Schule des Fleißes werde, nach deinem Wohlgefallen. Amen.

III.

(Gottesfurcht.)

Gott, du bist groß und dein Name ist groß! Wenn ich zurückschaue auf die große Vergangenheit der Zeiten hinter mir, auf die Ewigkeiten, als noch kein Erdball war, und keine Sonne schien, kein Mondstrahl in unsere Nacht fiel, so rufe ich aus: Unbegreiflicher, du bist groß!

Blicke ich auf die seit Jahrtausenden nicht mehr vorhandenen Reiche und Völker, und sehe ich, wie diese Erde gleichsam ein ungeheueres Grab alles Gebornen ist, und wie der Staub, der meinen Fuß umweht, der Staub der Verwesung einer lebendigen Vorwelt ist, so rufe ich: Unveränderlicher, großer Gott, wie vergänglich, wie geringe bin ich vor dir! Denke ich an meine Vorfahren, von denen mir noch die Geschichten meiner Heimath erzählen; und dann, daß dies Alles war und geschah, und daß ich nicht war, und frage: wo war ich? was war ich? wie konnte ich werden aus dem Nichts und deine Welt sehen? dann stehe ich schaudernd vor dem Räthsel meines Daseins; dann möchte ich empor zu dir meinen Schöpfer beten, der mich rief. Aber meine Zunge wagt kaum also zu stammeln vor der Majestät der unendlichen Allmacht: Herr, wie soll ich mich unterwinden mit dir zu reden, da ich Staub und Asche bin.

Richte ich meinen Blick abwärts auf den Gränzstein meines Lebens, auf die letzte meiner Stunden, wo liebende Verwandte um mich weinen, wie ich geweinet habe um die früher Heimgegangenen; denke ich, wie der Leib, den ich heute noch gegen alles Ungemach schütze, von Erde verschüttet, sich in Erde auflöset, verwesend aus einander gehet, und wie meine Seele dann, durch deine Macht geleitet, neue Welten, neue Verhältnisse, neue Brudergeister finden soll:

so bin ich voll bangen Entsetzens; das alles ist mehr, als ich begreifen kann! Ich starre in die Gefilde des Todes hinab, in die Nacht der Ewigkeiten über — und Gott, du lebest über den Gefilden des Todes, und der Thron deiner Herrlichkeit stehet aufgerichtet in der Nacht der Ewigkeit.

Ich möchte zu dir mich wenden, denn ich fühle mich einsam. Ich möchte zu dir mich wenden, denn du bist Vater meines Lebens und meiner Ewigkeit. Aber ich erbebe in Gedanken vor dir dem Hohen, Ewigen, Verborgenen — und im kindlichen Verlangen der Liebe nach dir fühlt meine Seele sich in Furcht und Grauen vergangen.

Heilig, heilig, heilig bist du o Gott, der Herr Zebaoth! Licht, Vollkommenheiten und Vollendung du! — Ach, und wir, zu den Ewigkeiten Berufene, zur Kindschaft des Allerheiligsten Auserkohrene; wir sind voller Fehler und Sünden, und sind kaum würdig, daß du unser gedenkest. Aber du bist die ewige Liebe und das ewige Erbarmen; durch Jesum Christum wurdest du unser gnadenvoller Vater; durch ihn rettetest du uns vom Untergang, und willst uns nicht verstoßen. Wir dürfen auf dich hoffen; wir dürfen zu dir beten. Du bist unser Gott im Tode, unser Gott jenseit des Grabes, unser gnädiger Richter. Wir wollen zu dir dem Richter beten; aber die Verdorbenheit unseres Herzens, die Menge unserer Sünden tritt zwischen uns und dich. Doch — Jesus lebt, die ewige Liebe lebt! Wir dürfen zu dir dem Richter empor blicken in den Thränen der Reue; wir sind nicht verlohren, du liebest uns noch. Herr, Herr! wir wollen auch dich lieben und fürchten von nun an bis in Ewigkeit! Herr Gott, hilf uns dazu! Amen! Amen!

IV.

(Wahrhaftigkeit.)

Hier stehen wir wiederum versammelt durch deine Güte; du warst unser Schutz und Schirm in dieser Nacht. Habe Dank, o Allgütiger, für deine väterliche Obhut! Ach, wenn wir nur reiner und wahrhaftiger dir dankten! O, kämen wir endlich dahin, daß unser Sein, unser Thun mit unserm frommen Wort so ganz übereinstimmte! dazu Herr, fördere die Wahrhaftigkeit in uns, damit Lug und Trug gänzlich aus unserer Seele weiche, und dadurch eine so starke Quelle unzähliger Laster und Sünden auf immer in uns versiege. O Gott, lasse uns wahrhaftig werden in Gedanken, Wort und jeglicher That. Ach, daß wir alle es einsähen, wie wir unsere sündlichen Gedanken so gerne entschuldigen, wie wir dieselben für besser halten, als sie wirklich sind, und wie wir dadurch dem Gemeinen und Niedrigen in uns Nahrung geben und unserer wahren Veredlung dadurch Thor und Thür verschließen.

Erwecke du Herr Verachtung gegen solch thörichtes Beginnen in uns; gib, daß wir uns, dessen vor uns selbst und vor dir, dem Reinen und Wahrhaftigen, in Wahrheit schämen.

Wenn gleich wir aus Schonung gegen Andere oft nicht alles sagen dürfen, was wir denken: o so bewahre uns, daß nie ein Wort über unsere Zunge gleite, das unserm Herzen fremd ist, damit Herz und Mund stets einig seien, damit wir den Glauben bei Andern uns erhalten, und wir in Unschuld zu dir dem Heiligen und Gerechten empor blicken können. Präge du es unserer Jugend ins Herz, daß

sie nie um einer Unannehmlichkeit zu entgehen, ihr Herz durch eine Lüge beflecke; schaffe du in ihr Verachtung vor jeglichem Bemänteln der Fehler; denn du weißest es, wie all unser Mühen um ihre Veredlung vergeblich ist, so lange sie Knechte der Lüge sind. Laß sie stets bedenken, daß der Teufel der Vater der Lüge ist, und daß wir nach dem Ausspruche deines Sohnes nicht ihm und dir dienen können! O Herr, laß uns das sein, was wir scheinen, bewahre uns vor dem unsaubern höllischen Geiste der Heuchelei, laß uns wahr sein in Gebehrde, Wort und That; wahr sein da, wo es gegen den Vortheil geht. Laß uns bedenken, wenn die Wahrhaftigkeit uns um ein Gut bringt, daß wir denn ein unendlich größeres erhalten: ein unbeflecktes Gewissen vor dir dem Herzenskundiger; daß die Wahrhaftigkeit uns stark und offen und frei und edel und deinem heiligen Auge angenehm mache.

Hilf du uns darum, daß wir nur Gutes denken, wollen und wünschen; hilf uns alle Unbesonnenheit und Uebereilung aus unserer Seele retten, da diese uns leider nur zu leicht in den Fall bringen, wo wir versucht werden, der Wahrheit nicht die Ehre zu geben; hilf du unsere falschen Begriffe von Ehre entfernen, daß wir beherzigen, das nur bringe wahrhaftige Ehre, wodurch wir selbst in Wahrheit besser, und unsern Mitmenschen nützlicher werden. Hilf, daß wir alle sündlichen Begierden nach irdischen Vortheilen als Eigennutz, Habsucht und Geiz an uns verabscheuen und bedenken, daß diese Laster nicht mit dem Streben nach Wahrhaftigkeit bestehen können. Gib uns Kraft und Muth, daß wir uns erheben zu dir dem Allgegenwärtigen und Wahrhaftigen, erheben

über alle Anfechtungen niedriger Laster und Sünden. Herr Gott, setze die Wahrhaftigkeit als eine Säule neben uns, an der wir uns aufrichten, festhalten, empor heben und dessen Opferflamme seines Hauptes uns den Weg zu dir dem Reinen und Wahrhaftigen zeige. Herr, wir möchten die Wahrhaftigkeit lieben von ganzer Seele, vom ganzem Gemüthe und aus allen Kräften! Amen!

IV.

Erste Uebungen im Aufmerken und Sprechen *)

1. Dinge nennen:

A. Dinge welche dem Kinde gegenwärtig sind: a) im Schulzimmer; b) welche das Kind vor sich, hinter sich, neben sich, über sich bemerkt. (Größere Schüler mögen angeben, was an der Abend-, Morgen-, Mittags- und Mitternachts-Seite des Schulzimmers wahrzunehmen ist.)

*) Der Unterricht kleiner Kinder stellt dem Lehrer eine eben so große als schwere Aufgabe, welche noch von wenigen Lehrern gelöset werden mag. Die Größe und Schwierigkeit dieser Aufgabe wächst mit der Menge der kleinen schulpflichtigen Kinder. Da es nun erst in den neueren Zeiten theils Sitte, theils Gesetz geworden ist, daß die Kinder mit dem vollendeten fünften Jahre die öffentlichen Schulen regelmäßig besuchen, so wird es für gewissenhafte Lehrer zur dringenden Aufforderung, auf die möglich größte Vervollkommnung des Klein-Kinder-Unterrichts zu denken. Ich werde daher, die Bedeutung dieser Aufgabe erwägend, nach und nach Materialien von verschiedenen Verfassern mittheilen, welche geeignet sind, Anleitung zu einem zweckmäßigen, bildenden Unterricht für kleine Kinder zu geben. Die jetzt mitzutheilenden Uebun-

B. Dinge, welche dem Kinde nicht gegenwärtig sind:

a) Nenne mir Dinge, welche in deiner Eltern Hause sind.

b) im Garten: Beete, Blumen, Gras, Kräuter, Gemüse, Flachs, Hanf, Laube, Hecke, Harke, Spaten, Gärtner u. s. w.

c) im Felde: Roggen, Waizen, Gerste, Hafer, Buchwaizen, Hirse, Kartoffeln, Klee, Rüben, Stoppeln, — Landleute, Hirten, Vieh, Lerche, Wachtel, Krähe — Pflug, Egge, Walze, Hacke, Sense, Sichel u. s. w.

d) im Walde: Bäume, Sträucher, Heidenkraut, Wurzeln, Moos, Laub, Waldbeeren, Wachholderbeeren; Förster, Zimmerleute, Bauern, Jäger, Jagdhund, Hasen, Rehe, Hirsche, Eichhörnchen, Füchse, Vögel, Vogelnester, Schlangen, Maikäfer, Ameisen, Waldschnecken u. s. w.

e) im Hause: Stühle, Tische, Bänke, Schränke, Oefen, Betten, Töpfe, Tonnen, Körbe, Eimer, Kessel, Besen, Treppen, Thüren u. s. w.

f) in einer Schmiede: Hämmer, Zangen, Eisenstäbe, Ambos; Blasebalg, Feilen, Schraubstock, Kohlen, Esse, Feuer, Rauch, Hammerschlag, Feilstaub u. s. w.

---

gen bedürfen nicht besonderer methodischer Winke; sie sind für sich verständlich. Ihr Verfasser wird aber bei Mittheilung der Fortsetzung seine Ansichten über den vorzutragenden Gegenstand noch besonders auseinander setzen. Auch wird eins der folgenden Hefte die Grundsätze für den Klein-Kinder-Unterricht aufstellen. Zugleich bitte ich denkende Klein-Kinder-Lehrer besonders, die Resultate ihres Nachdenkens, passende Materialien zur Ansicht und Auswahl mir mitzutheilen. D.

g) in einer Schreinerwerkstatt: Hobel, Bohrer, Hammer, Hobelbank, Sägen, Maßstab, Zirkel, Beil, Späne, Holz, Meißel, Raspel, Schraubezwinge, Winkelhaken, Richtscheid u. s. w.

h) beim Bäcker: Mehl, Teig, Backtrog, Teigmesser, Sieb, Brotwage, Brotschaufel, Säcke, Sauerteig, Backofen, Brot, Semmel, Kuchen u. s. w.

i) beim Schuster: Schuhe, Stiefeln, Pantoffeln, Leder, Messer, Leisten, Maßstock, Maße, Spannriemen, Hammer, Zange, Ahle, Nägel, Glatthölzer, Pech, Pechdraht, Werkbrett, Stiefelschäfte u. s. w.

Anm. Der Lehrer bestimme vorher, was die Kinder in der nächsten Lehrstunde nennen sollen. Er sage ihnen: „Morgen oder nächste Woche soll mir jeder nennen, was er beim Uhrmacher, Hutmacher, Drechsler, Sattler, Buchbinder, Buchdrucker u. s. w. gesehen hat. Die aufmerksamen Kinder werden mir dann gewiß viel zu nennen wissen." Auf diese Weise lernen die Kinder die Dinge mit Aufmerksamkeit betrachten und freuen sich des Unterrichts.

2. Die Theile eines Dinges nennen:

a) Die Theile eines Buches: Der Deckel, der Rücken, die Ecken, das Titelblatt, der Schnitt, die Blätter, die Farbe des Schnitts und des Deckels.

b) Die Theile eines Blatts im Buche: die Ecken, die Länge und Breite des Blatts, die Seitenzahl, die Buchstaben, Silben, Wörter, Unterscheidungszeichen und Zeilen auf einem gedruckten Blatte, der Rand des Blatts.

c) Theile eines Baumes: Wurzel, Wurzelfaser, Stamm, Rinde, Bast, Splint, Holz, Moos, Holz-

faſern, Aeſte, Zweige, Blätter, Knospen, (Blüthen, Früchte), die Krone, der Wipfel.

d) Die Theile eines Blattes: Blattſtiel, Blattſpitze, der Rand des Blatts, die Oberſeite, die Unterſeite, das Blattgerippe, die Farbe, die Größe und Geſtalt, der Saft, ſchmeckbare und riechbare Theile, der Blattwinkel.

e) Die Theile eines Fenſters: Fenſterrahmen, Scheibenrahmen, Glasſcheibe, Riegel, (Riegelſtange, Riegelhaken, Siegelgriff), Gehänge, Ecken, Winkel.

Anm. Der Lehrer laſſe dieſe Theile in einem Satze angeben, z. B. die Wurzel iſt ein Theil des Baumes, der Stamm iſt ein Theil des Baumes u. ſ. w. Wenn es ſich thun läßt, zeige der Lehrer den Gegenſtand vor.

3. Genaues Beſtimmen der Theile eines Dinges, in Hinſicht auf Lage und Ort.

a) Das Buch. Die Blätter ſind in dem Buche. Auf den Blättern ſind Buchſtaben, Silben und Wörter; hinten am Buche iſt der Rücken. Vorne und oben und unten am Buche bemerkt man den Schnitt. Auf drei Seiten um das Buch iſt der Einband. Die beiden Deckel des Einbandes liegen zwiſchen dem Rücken und dem Schnitt. Der Rand des Deckels iſt über den Schnitt hervorragend (ſteht über den Schnitt hervor, iſt über den Schnitt hervorſtehend). Der Schnitt liegt vom Rande des Deckels einwärts.

b) Die Feder. Der unterſte Theil der Feder iſt die Spule. Am Ende der Spule aufwärts iſt der Kiel. Zu beiden Seiten des Kieles iſt die Fahne (der Bart). Auf der Vorderſeite des Kiels läuft mitten über den-

selben eine Rinne. Am Ende des Kiels nach oben zu ist die Spitze des Kiels. Das äußerste Ende der Spule ist die Spitze der Spule. Die Spitzen des Kieles und der Spule machen die beiden Enden, (Endpunkte) der Feder aus. In der Spule ist das Mark. Man kann das Mark durch die Spule in derselben sehen. Vorne an der Spitze der Spule ist eine kleine Oeffnung. Der Federkiel ist nach der Vorderseite hin übergebogen. Die Bartfasern stehen an der rechten Seite der Feder rechts aufwärts, auf der linken Seite links aufwärts.

c) Der Baum. Die Wurzel ist der unterste Theil des Baumes und steckt in der Erde. Die Herzwurzel ist in der Mitte der Nebenwurzeln. Die Nebenwurzeln umgeben die Herzwurzel. Aus der Wurzel steigt der Stamm empor. Die Rinde umgibt den Stamm. Unter der Rinde ist der Bast; unter dem Baste der Splint. Auf den Splint folgt das Holz. Aus dem Stamme wachsen nach der Seite hin, schräg aufwärts die Aeste. Aus den Aesten wachsen die Zweige, aus diesen die Reiser, Knospen, Blätter, Blüthen und Früchte. Die Krone ist der obere Theil des Baumes. Der Wipfel ist der oberste Theil der Krone.

d) Ein Vogel. Vorn am Kopfe ist der Schnabel. An beiden Seiten des Kopfes sind die Augen. Zwischen dem Kopfe und dem Rumpfe ist der Hals. An beiden Seiten des Bauches liegen die Flügel, die Flügel sind oben am Rücken angewachsen. Der Schwanz des Vogels ist hinten. Der Körper des Vogels ruht auf zwei Beinen. Unten an den Füßen sind die Zehen.

Vorne an der Zehe ist die Kralle. Einige Zehen sind nach vornehin gekehrt. Ein Zehen steht hinterwärts. Der ganze Körper ist mit Haut umgeben.

Anm. Auch hier zeige der Lehrer, wo möglich, den Gegenstand vor. Sobald das Kind einen Theil desselben nennt, frage der Lehrer, wo sich derselbe befinde und zeige nicht eher darauf hin, bis das Kind die Stelle desselben genau bestimmt hat.

4. Wirken oder Thun der Dinge.

A. Von lebenden Dingen:

a) von Menschen: Der Schneider näht, der Schreiner hobelt, der Zimmermann behauet und säget; der Weber webt, der Fuhrmann fährt, der Bauer pflügt, egget, hacket, mähet, säet und erntet, die Wäscherin wascht, die Köchin kocht, die Strickerin strickt. — Der Mensch kann gehen, laufen, hüpfen, springen, lachen, weinen, singen, sprechen, hören, sehen, riechen, schmecken, fühlen, sich freuen, sich betrüben u. s. w.

b) von Thieren: Der Vogel fliegt, hüpft und singt, der Fisch schwimmt, die Schlange kriecht, der Frosch hüpft und quackt, das Pferd geht, trabt, galloppirt, wiehert, der Hund läuft und bellt, die Taube girrt, die Schwalbe zwitschert, der Hahn kräht, das Schwein grunzt, der Käfer schwirrt, die Bienen und Fliegen summen, die Mücken tanzen und singen, die Gans schnattert, der Löwe brüllt, der Bär brummt u. s. w.

B. Von leblosen Dingen: Das Wasser fließt, der Bach rieselt, der Donner rollt, der Blitz leuchtet, der Wind sauset, säuselt, weht, die Sonne strahlt, leuchtet und erwärmt, der Strom rauscht, die Regentropfen fallen herab, der Baum wächst, grünt und blüht, das Eis kältet, das Feuer wärmt und brennt,

die Sterne funkeln, die Wolken ziehen durch die Luft, — die Nadel sticht, das Messer schneidet, die Glocke schallt, läutet, die Kette rasselt, die Degen klirren, das Glas klingt, der Wagen rollt, die Peitsche knallt u. s. w.

5. Merkmale und Eigenschaften der Körper angeben:

A Welche durch das Gesicht wahrgenommen werden:

a) Dinge nennen welche roth sind: das Blut, reife Erdbeeren, Vogelkirschen, viele andere reife Kirschen, Krapp, viele Rosen und Nelken, manche Dachpfannen, Abend- und Morgenröthe, mäßigglühende Körper, manches Siegellack, manche Oblaten, Purpurfarbe, ein gekochter Krebs, die Lippen und die Zunge gesunder Menschen, Ziegelsteine, halbreife Pflaumen, der Buchweizenstängel, manche Kühe, der Kamm des Hahns u. s. w.

b) welche gelb sind: Citronen, Apfelsinen, Eierpflaumen, Pomeranzen, Melone, Eierdotter, Stroh, Safran, Butterblumen, Möhren, viele verwelkte Blätter, die Staubfäden der Blumen, das Gefieder des Goldammers und des Kanarienvogels, alte Butter, Wachs, Schwefel, Gold u. s. w.

c) Dinge welche grün sind: Gras, Sallat, Klee, die Baumblätter im Frühling und Sommer, unreifes Obst, die junge Saat, die Wiese, manches Glas, Kupfererz, Grünspan, Smaragd, Eisenvitriol, die äußere weiche Schale von unreifen Wallnüssen, die Federn mancher Vögel (Grünspecht, Zeisig), Kohl, Melde, Spinat,

Kresse, Petersilie, meistens alle unreife Kräuter und Gräser, die Jägerkleidung u. s. w.

d) blau ist: der Himmel, das Veilchen, Vergißmeinnicht, die Kornblume, der Indigo, Kupfervitriol, polirter Stahl, Waid, die Schwertlilie, der Schieferstein, die Flachsblüthe, bei manchen Menschen der Sternkreis im Auge, die reifen Pflaumen, die Heidelbeeren, die Hyacinther, fast reife Schlehen, bisweilen die Wolken u. s. w.

e) schwarz ist: die Holzkohle, Tinte, manche Kreide, die Steinkohle, Ruß, die Druckerschwärze, die Pupille im Auge, manche Kirschen, Tusch, die Haare mancher Menschen und Thiere, ein Neger, ein Rabe, eine Maus, eine Krähe, viele Hüte, Ebenholz u. s. w.

f) weiß ist: der Schnee, der Hagel, das meiste Papier, der Kalk, manche Kreide, mancher Zucker, manche Eier, manche Thiere, gut erhaltene Zähne, ein Theil des Auges, die Haare eines hochbejahrten Greises, Alabaster, Talg, Baumwolle, Schaum, Elfenbein, Schlehenblüthe, Rüben, das Fleisch der Fische und Krebse, Silber, gebleichte Leinwand, der Schwan, die Gans, die leichten Kümmerwolken u. s. w.

g) grau ist: manche Katze, manche Pferde und Kühe, der Esel, die Asche, manches Löschpapier, ungebleichte Leinwand und ungebleichtes Garn, manche Steine, Pottasche, die Haare eines Greises, oft die Wolken im Herbst und Winter; Bleikalk, einige Schlangen u. s. w.

h) braun ist: die Kastanie, die Brotkruste, die Baumrinde inwendig, viele Blätter im Herbst, die Schale der reifen Haselnüsse und Wallnüsse, das Kaffemehl, gebrannte Kaffebohnen, Tabak, manches Porzellan,

manches Leder, manches Bier, der Braten, manches Pferd u. s. w.

i) bunt: eine Wiese im Frühling und Sommer, ein Obstbaumhof im Frühling, eine Eidechse, manche Schmetterlinge, manche Kühe, manche Taschentücher oder Halstücher, die Blätter mancher Bäume im Herbste, ein Blumenkranz, der Stieglitz, manche Tapeten, manche Fische, ein Blumenbeet, manches Papier u. s. w.

k) durchsichtig: die Luft, reines Wasser, Glas, feines Porzellan, eine klare Federspule, ein getrocknetes Mohnblatt, dünn geschabtes Horn, in Oehl getunktes Papier, Eis, Kristall, Diamant, dünne Wolken, dünner Nebel, Wein, Bernstein, die Oberhaut des Menschen, die Hornhaut im Auge u. s. w.

l) glänzend: Glas, Kristall, polirtes Metall und Holz, Porzellan, Seifenblase, manche Käfer, manche Fische, eine bethauete Wiese im Sonnenschein, Glaskorallen, Schmelz, gewichste Schuh und Stiefel, geschliffener Diamant und andere Edelsteine, Spiegel, Eis, Schnee im Sonnenschein, das Wasser, die Augen eines fröhlichen Menschen.

m) leuchtend: Feuer, Sonne, Sterne, Mond (Komet), faules Holz im Dunkeln, Johanniswürmchen, (Laternenträger), faules Fleisch, faule Fische, Sternschnuppe, Wetterleuchten, Blitz, Nordlicht, Phosphor im Dunkeln, (elektrische Materie).

B. Merkmale und Eigenschaften, welche durch das Gefühl oder auch durch das Gefühl und Gesicht zugleich wahrgenommen werden.

a) hart sind: viele Steine, Knochen, Glas, Porzellan,

irdene Gefäße, Elfenbein, Eis, Kristall, manches Holz, manche Metalle, gefrorne Erde, Horn, Obststeine (Pflaumenstein, Pfirschstein, Aprikosenstein u. s. w.), gesunde Zähne u. s. w.

b) weich: Fleisch, Brotkrume, Kuchen, Teig, feuchte Erde, Schwamm, Pilze, Eierdotter, Butter, Blei, Gold, Froschlaich, Sammet, Bettfedern, Wolle, manche gekochte Sachen, frischer Schnee, feines Tuch, mürbes Obst u. s. w.

c) fest: alle harte Körper, Papier, Eierschale, Holz, die meisten Mineralien, Blätter, Haut u. s. w.

d) flüssig: Wasser, Milch, Oehl, Quecksilber, Wein, Blut, Saft, Essig, Schweiß, Thau, Thränen, Speichel u. s. w.

e) biegsam: junges Holz, Fischbein, Feder, nasser Thon, Papier, Tuch, Leinwand, Leder, Pflanzenblätter, Blei, Zinn, Kupfer, Silber, Gold, feuchtes Pech u. s. w.

f) elastisch (spannbar): Feder, Stahl, junges Holz, Fischbein, das Fleisch an einem lebenden Geschöpf, Strumpf, Federharz, eine Degenklinge, Riet, Haare u. a. m.

g) spröde; Zucker, Glas, Porzellan, eherne Gefäße, Eierschale, hartes Backwerk, die meisten Steine, Stahl, Kreide, Kohlen, Eis, Alaun, Geigenharz, dürres Holz, Kristall, eine Klocke, eine Schelle, Schwefel, Bernstein, Spießglas, Kalk, u. a. m.

h) glatt: Ei, Kirschen, Beeren, Kegelkugel, Billardkugel, Eis, Spiegel, Glas, polirte Sachen, Falzbein, Briefpapier, Blätter, manche Pflanzen, die

Steine in einem schnell fließenden Wasser, die Nadeln u. a. m.

i) rauh: ein ungehobeltes Brett, die Rinde vieler Bäume und Sträucher, unpolirte Metalle, der Stechapfel, der Igel, manche Ranken, die Blätter mancher Pflanzen, Pibertuch, manches Backwerk, die Wallnußschale, ein Hirschgeweih, die Zunge der Kühe und Ochsen u. a. m.

l) zart: Seide, Sammet, die Haut des Maulwurfs, feines Tuch, das Häutchen im Ei, die kleinen Federn der Vögel am Halse und unter den Flügeln, die Haut kleiner Kinder, die Wolle mancher Schafe, frisches Laub, die Blumenblätter u. a. m.

l) rund: Kugel, Spielsteine, Kegelkugel, Uhrscheibe, Scheibe, Kreis, Kranz, Ring, Regenbogen, Sonne, Vollmond, Ball, Ei, Kuchen, manches Obst, Gallapfel, Rübsamen, Kleeblume, Stachelbeeren, Johannisbeeren, Rosenknospe, Rosenblätter, Taschenuhr, eine Null, Wasserblasen, Wassertropfen u. s. w.

m) eckig: Buchekern, Buchweizen, Schneeflocken, Hagelkörner, Schreibtafel, Krystalle, Dreieck, Viereck, Vieleck, Würfel, Kartenblätter, Buch, Salz, Zucker, die meisten Steine u. s. w.

n) beweglich: Wetterhahn, Windmühlenflügel, Rad, Augen, die Glieder am Körper der Menschen und Thiere, die Luft, Gras und Kräuter, Blätter, Zweige und Aeste, Springgewebe, Thüre, die Tasten am Klaviere, die Klinge mancher Messer, die Blätter einer Schere, die Uhrzeiger u. a. m.

o) unbeweglich: ein Felsen, ein Berg, eine Mauer,

der Stamm eines dicken Baumes, manche Theile einer Maschine oder eines Gebäudes, die obere Kinnlade, beim Krokodill die untere Kinnlade, der Oberschnabel der Vögel, die Hörner der Säugethiere u. s. w.

p) leicht: Schaum, Schnee, Feder, Wolle, Eierschale, das Holz von der Linde, Pappel, Tanne, Ulme, dem Wallnußbaum, Holzkohlen, Seide, Flor, Bimsstein, Hobelspäne, dürres Laub, eine Wasserblase, Kork, u. s. w.

q) schwer: Gold, Platin, überhaupt alle Metalle, Salz, das Holz der Eiche und Buche, nasses Leinwand, Brotteig, die meisten Steine, nasser Thon, Edelsteine, Steinkohlen, Zucker u. a. m.

r) dicht: alle Metalle, die meisten Steine, Glas, Diamant, manches Holz, Knochen, Elfenbein, Horn, Leder, Paxpdeckel u. a. m.

s) locker: frisches Brot, Schwamm, Kork, Pilz, das Mark in manchen Pflanzen, Wolle, Werg, manche Kuchen, schlechtes Tuch u. s. w.

C. Was wir durch den Geschmack wahrnehmen:

a) süß: frische Milch, Zucker, Honig, die meisten Kirschen, Birnen und viele Aepfel, Möhren, Nußkerne, Mandeln, reife Erdbeeren, Honigthau, Runkelrüben, Rosinen, Korinthen, manches Backwerk u. s. w.

b) sauer: Essig, manches eingemachte Gemüse, Sauerampfer, Sauerklee, manche Aepfel, schlechter Wein, manche Milch, Sauerkirschen, Citronensaft, unreife Weinbeeren u. s. w.

c) bitter: Rhabarber, Cichorien, Pflaumenkerne, Ra-

dieschen, Meerrettig, Gurken, Judendorn, manches unreife Obst, Schlehbeeren, manche Rüben, Tabacksblätter, die grüne weiche Schale oder Hülse um der Wallnuß und Haselnuß, Wermuth, Galle, Quassia oder Bitterholz, Bitterjalz u. s. w.

D. Was wir durch den Geruch wahrnehmen:

a) starkriechend: Veilchen, Rose, Raute, Sqlbei, Aas, eine brennende Feder, alter Käse, Häringe, Kampfer, Kümmel, Schnupftaback, gebrannter Kaffe, frisches Brot u. s. w.

b) wohlriechend: Rose, Veilchen, Nelke, Narcisse, Raute, Blüthe von den Obstbäumen, frisches Brot, mürbes Obst, Backwerk, Honig, die Blätter mancher Pflanzen, manches Oehl, manche Seife, Melone reife Erdbeeren u. s. w.

E. Wahrnehmungen durch das Gehör:

a) Was laut schallt: der Donner, ein Kanonen- oder Flintenschuß, Klocken, Trommel, Pauken, Trompeten, Orgel, das Rollen eines Wagens, das Schlagen der Eisen- oder Stahlhämmer, das Krachen der Bäume wenn sie niederfallen, das Rauschen eines starken Stromes, ein Wasserfall, ein starker Sturm, der Aufflug der Rebhühner, das Brüllen des Löwen, u. s. w.

b) leise schallt: das Schlagen einer Taschenuhr, langsam dahin fließendes Wasser, das Sprechen der Kranken, das Wehen eines sanften Windes, der Flug der Schwalben, Eulen und Fledermäuse, das Flüstern, die Stimme eines Menschen, welcher heiser ist, ein milder Regen bei stiller Luft, das Lispeln der Blätter bei ei-

nem mäßigen Winde, das Säuseln des Windes, das Rieseln eines Wiesenbaches u. s. w.

c) wohllautend ist ein schöner, sanfter Gesang, die Töne der musikalischen Instrumente, der Klockenklang, der Gesang der Nachtigallen, Lerchen, Amseln und Kanarienvögel, das Trommeln, das Säuseln, Sausen und Brausen des Windes, schönes Lesen und Sprechen, der Klang des Silbers und Kupfers u. s. w.

d) mißlautend oder übellautend: Wenn man mit einem Messer Glas zerschneidet oder damit auf einer Schiefertafel schrammt, wenn auf einem schlechten verstimmten Instrumente (Tonwerkzeug) gespielt wird; wenn Pfauen, Perlhühner, Aelstern und Esel schreien, so ist das übellautend; ebenso das Jammern, Klagen und Winseln eines Unglücklichen oder Kranken, der Ton einer geborstenen Klocke, oder eines geborstenen, hernen oder gläsernen Gefäßes u. s. w.

(Die Fortsetzung folgt.)

V.

Anleitung zum Verstehen des Gelesenen oder zum Gedanken- (logischen) Lesen.

Einleitende Bemerkungen.

Kein Unterrichtsgegenstand ist allgemeiner und weiter verbreitet als das Lesen. In allen Schulen der Erde wird gelesen, in allen Elementarschulen der Erde wird das Lesen gelehrt. Aus ganz natürlichen Gründen. Das Lesen ist eins der vorzüglichsten Mittel, sich weiter zu bilden, oft das einzige, was manchem Menschen übrig bleibt; und selbst im beschränktesten Lebenskreise kommen dem Menschen Fälle vor, wo die Kunst des Lesens ihm wichtig oder selbst unentbehrlich erscheinen muß. Mit Recht legen daher alle Elementarschulen einen großen Werth auf die Kunst des Lesens, und diejenige Schule, welche es versäumt, ihren Schülern eine vollkommene Geläufigkeit und Fertigkeit im Lesen anzueignen, versäumt eine ihrer ersten und wichtigsten Pflichten. Freilich kann auch in diesem Stücke viel Verkehrtes geschehen. In vielen Schulen lernen die Kinder oft in den ersten Jahren, in welchen sie die Schule besuchen, nichts als lesen, und die kleinen Kinder und die armen Unterlehrer werden genöthigt, des Morgens 3, und des

Nachmittags abermals 3 Stunden sich mit dem leidigen Buchstabenwerk herumzuschlagen. Da möchte man freilich den Genius der Kinder und den Genius des menschlichen Geistes um Erbarmung anrufen. Und doch erreichen in solchen todt machenden Schulen die Schüler nicht einmal immer den Zweck des Lesens. Dieser Zweck wird in sehr vielen Schulen nicht erreicht. Er wird in vielen Schulen nicht erreicht, in welchen die Kinder mit aller Geläufigkeit der Zunge lesen. Er wird in manchen Schulen nicht einmal erreicht, auf deren Lektionsplan die hochtrabende Aufschrift „deklamatorisches Lesen" prangt. Er wird in manchen Schulen nicht erreicht, in welchen die Schüler und Schülerinnen förmlich theatralisch deklamiren und gestikuliren. Es giebt solcher Schulen in Stadt und Land.

Welches ist denn der Zweck des Lesens, da behauptet wird, daß viele Schulen diesen Zweck nicht erreichen, ungeachtet zugegeben wird, daß diese Schulen ihre Schüler doch zum Lesen führen. Ist denn das Lesen nicht der Zweck des Lesenlehrens? Ja und nein, wie es verstanden wird. Ja, wenn man das Wort lesen im weiteren, nein wenn man es, wie gewöhnlich, im engeren Sinne nimmt. Meist versteht man unter dem Lesen die Fertigkeit, die Laute der geschriebenen und gedruckten Buchstaben in der gehörigen Reihenfolge und mit der erforderlichen Geschwindigkeit mit den Sprechwerkzeugen hörbar machen, damit das Ohr die einzelnen Silben und Wörter vernehme. Wenn dieß die Schüler vermögen, so können sie, wie man zu sagen pflegt, lesen. Dieß ist die engere Bedeutung des Wortes und viele Lehrer nehmen es in diesem Sinne, und sie glauben wenn sie ihren Schülern diese Fertigkeit angeeignet haben, die Aufgabe gelöset.

zu haben, welche der Lese-Unterricht ihnen stellt. Allein was ist's, das nun die Schüler können? Nichts anders als Buchstaben lesen, wie eine schnelle Hand oder ein geläufiger Schnabel Saamenkörner auflies't. Solche Schüler können Wörter lesen. Ein anderes aber ist es, Worte lesen können. Darin liegt der Unterschied: im Wörter- und im Worteleſen. Viele Schulen bringen es nur zum Wörterlesen. Diejenigen Schulen, in welchen die Schüler das Lesen der Worte lernen, lernen im weiteren Sinne des Wortes lesen; d. h. sie lernen dasjenige verstehen, was in den Wörtern enthalten ist; sie lernen den Sinn der Worte auffassen; sie lernen das Gelesene verstehen. Dieses ist der Zweck des Lesens und folglich auch der eigentliche Zweck des Leseunterrichts. Der Schüler soll durch ihn dahin geführt werden, daß er den Sinn derjenigen Sätze, welche er lieset, und deren Inhalt seinem Lebenskreise und seiner Bildungsstufe entspricht, auffassen könne. Er soll durch den Leseunterricht die Fertigkeit erlangen, das Verständniß des Lesestoffes zu finden, den Gehalt der Lesestücke zu begreifen. Gelangt er nicht dazu, so hat man ihm durch das Lesen der Wörter ein Mittel angeeignet, das er nicht zu gebrauchen versteht. Es geht solchem Schüler denn, wie Einem, der zwar gehen aber zu keinem Orte hinkommen kann; oder wie Einem, der Münzen besitzt, aber ihren Gebrauch nicht versteht; oder wie Einem, der den Stuhl in allen Sprachen nennen, sich aber auf keinen setzen kann. Der Zweck des Lesenlernens ist der, daß man das Gelesene verstehe. Man lis't nicht, um zu lesen, sondern um verstanden zu werden. Das Wörterlesen ist das erste Mittel zur Erreichung dieses Zweckes. Das Mittel hat keinen Werth, wenn

dadurch der Zweck nicht erreicht wird. Beide Theile des Leseunterrichts, das Wörterlesen und das Wortelesen, sind zwei ganz verschiedene Dinge. Sie sollten daher auch im Unterricht ganz von einander getrennt gehalten werden. Das Wörterlesen ist eine rein mechanische Fertigkeit. Ein Papagei oder ein Staar könnte es allenfalls auch lernen. Anders verhält es sich mit dem Lesen der Worte. Das kann nur ein Wesen lernen, das Verstand hat; das kann nur der Mensch lernen. Jenes ist das Erste und Nothwendigste, dieses das Zweite und Wichtigste. Jenes soll zu diesem hinführen, dasselbe vorbereiten. Man muß beide Zwecke nicht zugleich erreichen wollen. Sonst vertheilt man die Kraft des Schülers, und die getheilte Kraft leistet in keinem Stücke dasjenige, was sie geleistet haben würde, hätte sie sich ungetheilt und ungeschwächt dem einen Gegenstande allein zuwenden können. Deßhalb halte ich es für fehlerhaft und verkehrt, das erste Lesebuch der Kinder gleich mit wirklichen Sätzen, kleinen Erzählungen und Geschichtchen zu füllen. Das Kind soll sich zuerst und ausschließlich die Fertigkeit im Lesen im engeren Sinne, im mechanischen Lesen, aneignen. Deßwegen stelle das Lesebuch die Silben und Wörter, von dem Leichteren zum Schwereren geordnet, auf, ohne Gehalt, ohne Sinn und Verstand des Zusammenhanges. Sonst richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf den Gehalt der Worte, da es doch allein mit der Form der Wörter beschäftigt werden sollte. Es braucht vorerst gar nicht zu wissen, wohin das führen soll; der Lehrer braucht gar nicht anzugeben, warum der Schüler lesen lernen soll. Das Alles wird sich zu seiner Zeit schon finden. Auch bedarf der Schüler in der ordentlichen Schule solcher „Warum?“

gar nicht zur Förderung des Fleißes. Derselbe lernt, was der Lehrer ihm zum Lernen giebt, und lernt, weil der Lehrer es so haben will. Er lernt zuerst rein und allein das Wörterlesen, und er wird darin so lange geübt, bis er es in diesem Stücke zur Fertigkeit gebracht hat, so daß er schnell lesen kann. Es ist dieß, wie bekannt, Mechanismus. Zuerst faßt der Schüler mit dem Auge die Form des Buchstabens auf und merkt sich ihre Laute und ihren Klang für das Ohr. Das ist eine Sache des Gedächtnisses. Die Zunge mit den übrigen Sprechwerkzeugen wirkt ganz mechanisch, um die einzelnen Laute mit Geläufigkeit zu verbinden; das Auge gewinnt nach und nach die Fertigkeit, ganze Reihen Buchstabens mit einem Blicke zu übersehen, ganze Reihen von Silben und Wörtern aufzufassen und dieselben den Sprechwerkzeugen, gleich dienstbaren Geistern, zu übergeben. Hier ist von keiner geistigen Thätigkeit, nicht von Verstehen, Urtheilen oder Schließen die Rede. Alles geht mit mechanischer Fertigkeit her, gleich dem regelmäßigen Gange einer wohl eingerichteten Maschine.

Eine ganz andere Bewandtniß hat es mit dem Lesen der Worte und Gedanken. Das ist ein ganz geistiger Act, und unmöglich ohne Aufmerksamkeit, ohne Gebrauch des Verstandes und der Urtheilskraft. Nicht den Buchstaben und ihrer Form ist es abzusehen, welche Silben mit gestärktem oder geschwächtem Tone gesprochen, welches Wort durch den Accent herausgehoben, welcher Satz vorzugsweise betont, wo die Stimme gehoben oder gesenkt, beschleunigt oder aufgehalten werden muß. Das ist nicht aus der Form, sondern nur aus dem Geiste der Worte zu erkennen, das vermag nur derjenige, welcher den Inhalt des Satzes gefaßt

und den Geist der Schrift ergriffen hat. Jenes ist das körperliche, dieses das geistige Lesen. Das körperliche Lesen wird durch den körperlichen Mechanismus und Organismus vollzogen; das geistige Lesen ist nur durch Geist möglich.

Diese Bemerkungen begründen die pädagogische Ansicht, daß beide, als wesentlich verschiedene Dinge, in dem Unterricht von einander getrennt zu halten, nicht gleichzeitig, sondern nach einander zu betreiben sind. Natürlich beginnt man zuerst mit dem körperlichen und steigert die Uebung darin bis zur festen Geläufigkeit. Dann erst kommt die Uebung des Auffassens des Gehaltes und Geistes an die Reihe. Die Verbindung beider Zwecke stört die Erreichung beider. So lange der Schüler mit dem körperlichen der Sprache nicht im Reinen ist; so lange versuche man es nicht, seine Aufmerksamkeit auf das Geistige zu richten; es stört dieses die Erreichung des ersten und nächsten Zweckes; und wiederum ist es verderblich für ein späteres geistiges Lesen, wenn man Sätze und Stücke geistigen Gehaltes rein körperlich und mechanisch lernen läßt. Er gewöhnt sich dadurch daran, Geistiges wie Leibliches zu behandeln, und nur sehr schwer wird er später aus der hölzernen Form des Mechanismus in die freie Beweglichkeit, welche ein geistiges Lesen bedingt, hinüber geführt. Deßwegen übe man das Wörterlesen an Wörtern, das Worteleſen an Sätzen und ganzen Stücken, nicht aber jenes an diesen. Schon allein aus diesem Grunde gehört das Lehren des Lesens in der heiligen Schrift zu den pädagogischen Sünden. Aber lernen soll der Schüler allerdings das Gedankenlesen. Denn das Gedankenlesen ist der eigentliche Endzweck des Wörterlesens. Wenn der Schüler dazu in der Schule nicht ge-

langt, so gelangt er oft im ganzen Leben nicht dazu, und jedes Buch ist ihm mit sieben Siegeln verschlossen. Welchen Gewinn hat nun ein solcher von den tausend und aber tausend Stunden, welche er mit der Erstrebung der Fertigkeit im Wörterlesen hingebracht hat? gar keinen Gewinn, sondern nur unersetzlichen Schaden. Die edle Jugendzeit ist zum Theil unnütz verstrichen und sein Geist ist durch die rein mechanische Fertigkeit nur gestumpft, von den Gegenständen und Sachen abgelenkt und in eine todte Form eingekerkert worden. Man hat ihm ein Mittel in die Hand geliefert, ohne ihn den Gebrauch desselben zu lehren. Darum laßt uns doch darauf denken, wie wir mit allen unseren Schülern den Endzweck des Lesens erreichen mögen. Laßt uns darum diejenige Lesemethode willkommen heissen, welche den Kindern am schnellsten und natürlichsten die Fertigkeit des mechanischen Lesens aneignet, damit wir aus den todten Formen herauskommen und zum Gedankenlesen übergehen können. Gerade das ist ein großer, wenn auch nicht der höchste Vorzug der Lautirmethode, daß man mit ihr schneller die mechanische Lesefertigkeit erzielt. Wenn dieß geschehen, dann erst fängt der Leseunterricht an, dem Schüler geistigen Gewinn zu bringen; dann erst kann man anfangen, auf den Endzweck des Lesens hinzuarbeiten; dann erst hören die Lehrstunden auf, der Abrichtung und Einübung junger lernfähiger Papageien und Staare zu gleichen; dann erst wird der Leseunterricht ein menschlicher Unterricht.

Wie ist es anzufangen, Schüler zum Gedankenlesen zu führen? Oder: wie leitet man Schüler zum Verstehen des Gelesenen an? Oder: wodurch erzielt man das logische Lesen? — Diese Frage soll uns nun noch be-

schäftigen. Ihre Beantwortung enthält zugleich die Beantwortung der andern Frage: Wie führt man die Schüler zum richtigen Lesen? Denn nur derjenige kann richtig lesen, welcher das, was er lieset, versteht. Welche Silbe im Worte vorzugsweise betont werden muß, lernt man durch den Gebrauch und zum Theil mechanisch. Aber nur der Verstand sagt uns, welches Wort im Satze durch den Ton hervorzuheben, welcher Satz mit schwerem oder leichtem Tone zu lesen, wo der Laut der Stimme zu beschleunigen, wo derselbe aufzuhalten ist. Deßhalb wird nur das Verstandene richtig gelesen, und deßhalb ist es eine ungebührliche Forderung, daß der Schüler jedes fremde Stück, wenn sein Inhalt auch seinen Lebenskreis nicht übersteigt, vor aller Durchsicht ohne allen Fehler solle lesen können. Umgekehrt schließt man vom unrichtigen Lesen auf das richtige Verständniß. Das Verstehen der Gedanken ist zum richtigen Ausdruck derselben unentbehrlich, und der richtige Ausdruck setzt das gehörige Verständniß des Inhaltes voraus. Eine Anleitung zum Verstehen des Gelesenen oder zu Lesenden ist daher auch eine Anleitung zum Gedanken- und folglich zum richtigen Lesen.

Ohne weitere Ausführung ist es für sich einleuchtend, daß überhaupt ein geistbildender Unterricht das Verstehen des Gedruckten außerordentlich fördert. Was den Geist im Allgemeinen erregt und bildet, schärft ihn auch zur richtigen Auffassung und Beurtheilung jedes andern Gegenstandes. Von ganz besonderem und unmittelbarem Einfluß für die Zwecke, die wir hier erstreben, ist das richtige Sprechen des Lehrers und die Gewöhnung der Schüler, vom ersten Tage des Schulbesuches an richtig zu sprechen. Allein

von diesen Hülfsmitteln zum richtigen Verstehen des Gedruckten reden wier hier nicht, sondern von der nnmittelbaren Anleitung dazu. Wir gehen nun zur Aufstellung der Uebungen über. Zu dem Ende zerlegen wir die zu lösende Aufgabe in mehrere Abtheilungen und Stufen.

Erste Stufe.

Anleitung zum Verstehen einfacher Sätze.

Erste Uebung. Anleitnng zum Verstehen nackter Sätze.

Art der Ausführung.

Der Lehrer legt den Schülern nackte Sätze vor, schreibt sie an die Tafel oder er findet sie im Lesebuche des Schülers.

Erstes Beispiel. Erzählende Sätze.

Die Rose duftet. Das Veilchen ist eine Blume. Das Gras ist grün. Das Pferd wiehert. Der Stier stößt. Der Lehrer lehrt. Die Schüler lernen. Wir denken. Ihr leset. Sie schreiben *).

1) Die Schüler lesen diese Sätze.

2) Der Lehrer leitet sie zur Auffassung der Theile also zur Zergliederung dieser Sätze durch Fragen an.

L. Wer duftet? Sch. Die Rose duftet.

L. Was ist von der Rose gesagt? Sch. Sie duftet — daß sie duftet.

*) Sind die Schüler mit der Bedeutung des einen oder andern, in den vorgelegten Beispielen vorkommenden Wortes nicht bekannt, so werden sie zugleich damit bekannt gemacht.

L. Wer ist eine Blume? Sch. das Veilchen.

L. Was ist vom Veilchen gesagt? Sch. Das Veilchen ist eine Blume — das Veilchen sei eine Blume.

3) Nun zerlegen die Schüler durch passende Fragen die folgenden Sätze.

4) Dann lesen sie dieselben abermals. Der Lehrer liest sie vor und macht sie auf den richtigen Ton aufmerksam. Nun lesen die Schüler im Chore.

Zweites Beispiel. Fragende Sätze (Fragesätze).

Bellen die Hunde? Ist der Sperber ein Raubvogel? Ist die Lilie weiß? ꝛc.

1) Die Schüler lesen diese Sätze.

2) Der Lehrer fragt.

L. Von welchem Thiere (von welchem Gegenstande, ist im ersten Satze die Rede? Sch. Von den Hunden.

L. Von welcher Thätigkeit der Hunde ist die Rede? Sch. Von dem Bellen der Hunde.

L. Was wird von den Hunden gesagt. Sch. Nichts.

L. Was geschieht denn? Sch. Es wird gefragt.

L. Was wird gefragt? Sch. Es wird gefragt, ob die Hunde bellen.

L. Wodurch unterscheidet sich dieser Satz von den Sätzen im ersten Beispiele? Sch. In den Sätzen des ersten Beispieles wird etwas ausgesagt; in diesem Satze aber wird nach etwas gefragt.

L. Jene Sätze sind aussagende oder erzählende Sätze, dieser Satz ist ein Fragesatz.

Auf dieselbe Art werden die andere Fragsätze behandelt. Die Schüler zerlegen sie durch Fragen. Einzelne Schüler

lesen sie vor. Dann lieset der Lehrer sie vor, und er macht die Schüler auf den Ton, in welchem Fragesätze gelesen werden, aufmerksam. Nun werden diese Sätze abwechselnd von einzelnen Schülern und von allen Schülern zusammen gelesen.

Drittes Beispiel. Wünschende und bittende Sätze (Wunsch- und Bitsätze).

Seid doch aufmerksam! Wärest du doch aufmerksam! Regnete es doch! Käme doch der Brief! ꝛc.

Viertes Beispiel. Befehlende Sätze (Befehlsätze).

Gebet Achtung! Setze dich! Leset, ihr Knaben! Öffnet die Bücher! ꝛc.

Diese Sätze werden auf dieselbe Weise behandelt, wie es in den zwei ersten Beispielen gezeigt ist. Sie werden durch Fragen zergliedert, vom Lehrer und von den Schülern. Der Unterschied derselben von den vorhergehenden zwei Satzarten wird gesucht und angegeben. Sie werden von einzelnen Schülern und vom Lehrer vorgelesen. Es wird auf den Ton, in welchem sie gelesen werden müssen, aufmerksam gemacht. Derselbe wird den Schülern durch Beispiele eingeübt. Endlich wird die ganze Reihe der Sätze von den Schülern im Chore vorgelesen.

Anm. 1. Das Lesebuch muß solche Sätze in Reihenfolgen aufstellen. Ueberhaupt muß der Stoff des Lesebuches gehörig geordnet sein. Siehe Diesterweg's Lese- und Sprachbuch S. 1 und 2.

Anm. 2. Der Lehrer übereile nichts, verweile vielmehr bei einzelnen Beispielen, bis dieselben vollkommen richtig gelesen werden. Der Lehrer huldige hier, wie überall dem sehr wichtigen, noch so wenig befolgten, pädagogischen Grundsatze:

„Alles, was der Schüler macht, muß gut gemacht werden.“

Die Nichtkenntniß und Nichtbeachtung dieses Grundsatzes führt die so weit verbreiteten Uebel herbei, daß der Schüler oft in Monaten und Jahren keine merklichen Fortschritte (z. B. im Lesen und Schreiben) macht, und daß er, ganz natürlich, die Lust am Lernen und Ueben (zumal in technischen Gegenständen) verliert. Ein Kind muß einen Buchstaben so lange malen, bis es ihn gut malt; und das Kind muß einen Satz so lange lesen, bis es ihn gut liest. Gewöhnlich aber lassen die Lehrer eine ganze Reihe von Sätzen und Erzählungen in Einem weg lesen, ohne daß oft ein einziger Satz richtig gelesen wird. Das muß zur Abspannung, zur Kraftlosigkeit, zum Verderben führen. Ueberall, auch im Lesen, soll der Schüler seine ganze Kraft gebrauchen. Deßhalb verweile man bei demselben Satze so lange, bis er gut gelesen wird. Dann hat das Kind etwas gelernt; es hat seine Kraft gebraucht, und das Gefühl, daß es durch Anstrengung weiter gekommen ist, sichert die Lust zum Weiterschreiten. Es ist daher viel besser, einen Satz zwanzig Mal, als zwanzig Sätze ein Mal lesen zu lassen. Man mache nur den Versuch! Die Erfahrung wird diese Behauptungen bestätigen. Also: Alles, was ein Schüler macht, muß gut gemacht werden; und er muß an jedem Einzelnen so lange fest gehalten werden, bis er dieses Einzelne gut macht. Man bedenke nur einmal die Wichtigkeit der Befolgung dieses Grundsatzes für den ganzen Unterricht, für das ganze Schulleben, für das ganze Leben: —

„Was du machst, muß gut gemacht werden!"

Das setzt freilich voraus, daß der Lehrer dem Schüler nichts zumuthe, was seine jetzige Kraft übersteigt. Die Aufgaben dürfen nicht zu leicht und nicht zu schwer sein. Damit der Lehrer in diesem Stücke seine Pflichten erfülle, so muß er jeden Unterrichtsgegenstand durch und durch kennen, ihn nach methodischen Grundsätzen abgestuft haben, und seine Schüler kennen. Dafür ist der Lehrer — der Lehrer.

Zweite Uebung. Anleitung zum Verstehen einfacher ausgebildeter Sätze.

Art der Ausführung.

Der Lehrer schreibt einfache ausgebildete (einfach und mehrfach ausgebildete) Sätze an die Schultafel oder er läßt sie im Lesebuche aufschlagen. Die Schüler lesen dieselben. Der Lehrer zergliedert sie durch Fragen. Die Schüler thun dasselbe an anderen Beispielen. Der Lehrer lieset sie vor. Er macht die Schüler auf den Ton aufmerksam, mit welchem die einzelnen Satztheile gelesen werden müssen. Nun lesen einzelne, dann alle Schüler zusammen diese Sätze. Bei jedem einzelnen Satze wird so lange verweilet, bis derselbe ganz richtig gelesen wird. — Wir zeigen die Ausführung an einem Beispiele.

Einfache ausgebildete Sätze. Die goldne Sonne glänzt. Der blasse Mond steht hoch am Himmel. Jener funkelnde Stern neigt sich zum Untergange.

Wirst du heute deine Reise nach Köln antreten? Wollt ihr euch die zum Leben erforderlichen Kenntnisse in der Schule erwerben? ꝛc.

Die goldne Sonne glänzt.

L. Von welchem Gegenstande ist hier die Rede? Sch. Von der Sonne.

L. Wie wird die Sonne genannt? Sch. Die goldne Sonne

L. Was wird von der goldnen Sonne ausgesagt? Sch. Von der goldnen Sonne wird ausgesagt, daß sie glänze.

L. Wie heißt der ganze Satz? Sch. die goldne Sonne glänzt.

Der blasse Mond steht hoch am Himmel.

L. Gegenstand? Sch. Der Mond.

L. Welche Eigenschaft wird dem Monde beigelegt? Sch. Der blasse Mond.

L. Aussage? Sch. Steht. Der blasse Mond steht.

L. Wo steht der blasse Mond? Sch. Am Himmel.

L. Wie? Sch. Hoch am Himmel.

L. Wie heißt der ganze Satz? Sch. Der blasse Mond steht hoch am Himmel.

Wirst du heute deine Reise nach Köln antreten?

L. Art des Satzes? Sch. Ein Fragesatz.

L. Wer wird gefragt? Sch. Ich — dieser Knabe ꝛc. Bezeichnendes Wort: „du."

L. Was wirst du gefragt? Sch. Ob ich heute die Reise nach Köln antreten werde.

L. Einfache Aussage? Sch. Wirst (du) antreten.

L. Was antreten? Sch. Die Reise?

L. Welche Reise? Sch. Die Reise nach Köln.

L. Wann? Sch. Heute.

L. Ganzer Satz? Sch. Wirst du ꝛc.

Der Lehrer lieset den Satz vor. Die Schüler lesen nach.

Es wird eine Menge dieser Sätze gelesen.

(Die Fortsetzung folgt.)

VI.

Mannigfaltiges.

1. Schulmeister oder Schullehrer.

Fest überall nennen sich die unstudierten Lehrer der zarten Jugend nicht mehr Schulmeister, sondern Schullehrer, oder schlechthin Lehrer; und das Publikum hat auch größtentheils den Namen Schulmeister abgeschafft. Nun eifern manche Lehrer, die aber, wenn der Titel „Schulmeister" wieder eingeführt wurde, nicht zur Kategorie derselben gehören würden, und viele Geistliche dagegen und suchen Gründe auf, welche die Aenderung in der Titulatur der Lehrer herbeigeführt haben könnten, und sie geben sich viele Mühe, den alten Titel wieder in's Leben einzuführen. Beides ist bisher eitel Mühe und Sorge gewesen und wird fürder auch eitel Mühe und Sorge sein. Dann die Lehrer werden sich nicht wieder zu dem alten „Schulmeister" bekennen, und das Publikum ihn trotz alles Eifers von Einzelnen, deren Eifer selten aus reiner Quelle fließet, nicht wieder gebrauchen. Beides aus guten und wahren Gründen. Das Wort Schulmeister erinnert an jene, Gottlob! zum Theil vergangene Zeit, in welcher das Lehrgeschäft rein handwerksmäßig betrieben wurde. Wie bei anderen Handtierungen gab es in dem Schulwesen Meister und Gesellen. Jene zeigten diesen die Handwerksgriffe und Handwerksvortheile, und wenn ein Meister etwas Besonderes, d. h. einen brauchbaren Handwerks-Vortheil ersonnen hatte, so hielt er dieses geheim oder verkaufte gar sein Specificum für baare Münze. In diesen Zeiten gab es Anfänger in dem Handwerk des Lehrgeschäfts und Ausgelernte, die in vollem Sinne des Wortes ausgelernt hatten. Denn sie lernten in der Regel nichts mehr hinzu. Solche

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

nannte man Schulmeister, denn sie hatten das Recht der Meister, nichts mehr lernen zu dürfen, in der Schulzunft erlangt. — Die Zeiten haben sich ein klein wenig geändert und werden sich noch ein wenig ändern. Aus der geschlossenen Lehrzunft ist ein freier Stand, aus dem Handwerk ein geistiges Geschäft, aus den stillstehenden ausgelernten Meistern sind lernbegierige, geistig gebildete oder nach geistiger Bildung strebende Männer geworden. Lernen hieß ehemals „auswendig lernen" und „aufsagen;" und als Meister bewährte sich derjenige, der das Birkenreis am besten zu schwingen wußte. Konnte ein Vater den entarteten Sohn nicht mehr bändigen, waren alle Versuche fehlgeschlagen: dann übergab man den Wilden dem Meister, der ihn in dem Zuchthause, „Schulhaus genannt, und in der Marterkammer, „Schule" benahmt, die 10 Gebote in's Fleisch hieb, und ihn, wie das Volk sich ausdrückte, Gott und Jesum Christum erkennen lehrte. Diese Buchstabendiener, diese Schlagharte und Schlagmeister, diese Handwerker und Menschenknechte nannte das Publikum Schulmeister. Aber die Sache ist verschwunden und mit ihr der Zunftname Schulmeister. Daß das Publikum dieses erkannt habe, geht daraus hervor, daß es den alten Zunftnamen nicht mehr gebraucht. Denn er ist zum Schimpfnamen geworden, und er wird nur noch dann gebraucht, wenn man schimpfen oder herabsetzen will. Was soll man nun dazu sagen, daß die Lehrer sich nicht mehr Schulmeister nennen? Antwort: Daß sie ganz vollkommen Recht haben. Denn es darf keinem ehrlichen Manne einerlei sein, einen Titel zu führen, der ein Schimpftitel geworden ist. Und was soll man dazu sagen, daß Manche sich Mühe geben, den Schulmeister wieder einzuführen? Antwort: Daß sie ganz vollkommen Unrecht haben, wenn die Quelle ihres Rathes nicht vielleicht noch mehr Verdacht erregt. Obendrein verstehen sich die scheinbaren Freunde des Schulmeisters nicht einmal auf die Sprache, hinter die sie ihre edlen (!) Absichten verstecken. Sie sagen: Schulmeister heißt: ein Meister in der Schule. Kann es einen schönern Titel geben? Antwort: Nein. — Aber: das Wort Schulmeister hat mit dem Ablaufe der Zeiten eine andere Bedeutung und zwar eine schlimme Bedeutung bekommen. Und man bedenke, daß der Einzelne nicht die Bedeutung der Wörter umschafft, sondern das Volk. Und dieses Volk versteht in

den meisten Gegenden Deutschlands unter einem Schulmeister einen Mann, der so ist, wie er nicht sein soll. Deßwegen wollen die, die so sind, wie sie sein sollen, oder die wenigstens darnach streben, so zu werden, nicht mehr so betitelt werden, als diejenigen, die es so verdienen möchten. Aber eben aus dem Grunde, weil das Wort Schulmeister eine schlimme Bedeutung gewonnen hat, wünschen Manche den Lehrern wieder diesen Namen. Sie stellen sich zwar, als hätten sie dabei den hohen Begriff eines Meisters in der Schule im Sinne, und ihre Benennung rühre von ihrer hohen Achtung vor dem Lehrerstande her. Aber man kennt den Fuchs an dem Schwanze, und wenn er ein Huhn verschlingen will, so wedelt er mit demselben. — Genug, die jetzigen Lehrer sind nicht mehr das, was die ehemaligen Schulmeister waren. Und darum wollen sie auch nicht wieder Schulmeister heißen; denn dieses Wort ist ein Schimpfname geworden. Das Publikum hat so viel Feinheit, dieses anzuerkennen, und zwischen einem nach Bildung strebenden Schullehrer und einem Zunftknecht, „Schulmeister" genannt, einen Unterschied zu machen. Man gebraucht die Wörter nach der Bedeutung, die sie gewonnen haben. Ehemals beehrte man einen Geistlichen mit dem Titel Schulmeister. Und heut zu Tage? — ist es zum Theil ein Schimpfname. Der Schulmeister — gehört zu den Antiquitäten, und es wäre zu wünschen, daß er immer mehr und mehr dazu gehörte. Darum mache man nicht ferner den vergeblichen und lächerlichen, mitunter vielleicht auch boshaften Versuch, ihn wieder in's Leben zurückzurufen. — Ein Schullehrer, kein Schulmeister.

2. Schullehrer oder Ober-Schullehrer?

Manche Schullehrer scheinen mit ihrem einfachen Titel „Schullehrer," welches Wort nach der Bedeutung den es angenommen hat, den ganzen Umfang des Geschäfts der Arbeiter an den Schulen bezeichnet, nicht mehr zufrieden zu sein. Die Rang- und Titelsucht ist zu allen Zeiten dem Deutschen vorgeworfen worden; und nun scheint sie auch den Schullehrerstand zu ergreifen. Wenigstens sprechen einzelne Erscheinungen dafür. Denn wer hat für Volksschullehrer die Titel „Oberlehrer," „Elementar-Oberlehrer" erfunden? — Das Recht, Titel zu verleihen, steht einzig der

Obrigkeit zu. Dem Einsender ist es nicht bekannt, daß irgend einzelnen Volksschullehrern der Titel eines Oberlehrers oder eines Elementar-Oberlehrers zum Unterschiede von einem Gymnasial- oder Seminar-Oberlehrer verliehen worden wäre. Sollte dieses für Diesen oder Jenen der Fall sein, so gelten für ihn diese Bemerkungen nicht und der Einsender bittet in diesem Falle, ihn eines Besseren zu belehren. Nach seiner Erfahrung aber sind die hier und da, gleichsam verstohlen vorkommenden Titelwörter Oberlehrer oder Elementar-Oberlehrer vor den Namen einiger einzelen Schullehrer Machwerk dieser Schullehrer selbst. Gleich den hohen Potentaten verleihen sie sich in selbsteigner Machtvollkommenheit neue Titel und Würden, wie noch jüngst der Sultan Mahmud in Konstantinopel sich, nachdem er nach der neuen europäischen Militär-Disciplinarordnung einige Pferde krank oder todt geritten hatte, den Titel eines Seraskiers beilegte, und in derselben Hoheit, und mit demselben Rechte mit welchem die Kaiser von China den Titel eines Vetters der Fixsterne führt. — Also Oberlehrer, Elementar-Oberlehrer, aus bescheidener Anerkennung seibsteigenen Verdienstes! Wir müssen uns das merken! — Ohne Zweifel ist der neu erfundene Titel doch sprachrichtig und sachgemäß. Untersuchen wir! Man hat die Wörter Lehrer, Nebenlehrer, Unterlehrer, Oberlehrer. Hier gehören zusammen die zusammengesetzten Wörter: Oberlehrer, Lehrer, Unterlehrer. Die Basis ist der „Lehrer;" wer weniger ist als ein solcher, heißt ein Unterlehrer, wer mehr ist, als ein gewöhnlicher, kann Oberlehrer heißen. Wo daher der Name Unterlehrer vorkommt, da muß es auch Lehrer geben; und wo der Name Oberlehrer vorkommt, da muß es ebenfalls Lehrer geben. Die beiden nächsten Gegensätze sind daher:

Unterlehrer und Lehrer —
Lehrer und Oberlehrer.

Die Wörter Unterlehrer und Oberlehrer dienen zur Bezeichnung der Gradunterschiede von dem einfachen Lehrer. Der Lehrer bildet die Mitte zwischen dem Unter- und dem Oberlehrer. Der Lehrer ist der Stamm und die Wurzel beider, und er darf an einer Schule nicht fehlen, wo es Unter- oder Oberlehrer geben soll. Unter- und Oberlehrer sind aber in der Art einander nicht entgegengesetzt und verbunden, daß beide mit einander an einer Schule vorkommen

müßten. Nicht da, wo es Unterlehrer giebt, giebt es auch Oberlehrer, und nicht da, wo Einer den Titel Oberlehrer führt, heißen und sind die übrigen Unterlehrer. Sondern der Unterlehrer setzt das Dasein des Lehrers, oder der Lehrer und der Oberlehrer ebenfalls das Dasein des Lehrers oder der Lehrer voraus. Ganz sach- und sprachwidrig ist es daher, an einer Schule, an welcher kein Lehrer oder keine Lehrer stehen, die Namen Unter- oder Oberlehrer einzuführen; vielmehr können diese Titel nur da vorkommen, wo auch Lehrer vorhanden sind, von denen man Andere durch die Rangwörter Ober-, oder Unterlehrer unterscheiden will. — Wenn wir diese Bemerkungen auf den vorliegenden Fall der Elementar-Oberlehrer anwenden, so findet sich, daß sich diejenigen Volksschullehrer, welche sich diesen Titel beigelegt haben, sehr schlecht auf die Sprache verstehen. Denn unsere Volks- oder Elementarschulen haben die Einrichtung, daß sie entweder von einem Manne, oder von mehreren Männern, oder von einem Mann mit einem oder mehreren Gehülfen verwaltet werden. Im ersten Falle führt der eine selbstständige Mann den Namen Lehrer: er steht allein; hier giebt es kein Verhältniß; denn zu einem Verhältniß gehören immer zwei Dinge. Im zweiten Falle sind die Männer in der Regel einander nebengeordnet; jeder ist und heißt Lehrer. Hier könnte, wie es an den Volksschulen in Frankfurt a. M. der Fall ist, einer der Oberlehrer sein und heißen. Dieser Titel setzt das Dasein der Lehrer, nicht der Unterlehrer, voraus Im dritten Falle ist der eine Mann der Lehrer, und die Gehülfen sind und heißen Unterlehrer. Dieser Titel setzt das Dasein eines Lehrers, nicht eines Oberlehrers voraus. — Nun wäre endlich auch noch der Fall denkbar daß ein Dreifacher Unterschied statt fände, oder statt finden sollte. Als dann gäbe es an einer solchen Schule Lehrer, Unter- und Oberlehrer. Allein jener dreifache Unterschied findet sich, so viel mir bekannt ist, bis jetzt an keiner einzigen deutschen Elementarschule.

Es folgt daher aus allem Bisherigen, daß der Titel eines Elementar-Oberlehrers auf einen Sachunterschied deutet, welcher bis jetzt gar nicht vorhanden und daß derselbe also auch in sprachlicher Hinsicht gar nicht zulässig ist. Und deßwegen — anderer Gründe, die sehr nahe lie-

gen, hier gar nicht zu gedenken — möchte es allen Schullehrern anzurathen sein, sich nicht einen Titel beizulegen, der Andre stets an den Mangel der Sprachkenntnisse bei demjenigen, welcher ihn führt, erinnert, und ihnen von allen Seiten den Vorwurf der Anmaßung zuziehet. Streben wir Lehrer vielmehr darnach, dem Geiste nach wahre Lehrer zu sein, und, wie der treffliche Bruns, die Grabschrift zu verdienen: »Er war ein Lehrer.« Wem würde es gefallen, wenn sie hieße: „Er war ein Oberlehrer?“ Ein Schullehrer.

3. Rückwärts oder vorwärs?

In den neuesten Zeiten fehlt es in der öffentlichen pädagogischen Welt nicht an rückschreitenden Bewegungen, nach meiner Ansicht zum großen Nachtheil für die Entwicklung des Schulwesens. Wenn es in den Schulen besser werden soll, so muß an den meisten Orten ungefähr Alles anders und neu werden. Das kommt aber dem Menschen überhaupt schwer an. Er bleibt gern in lieber Gewohnheit und Gemächlichkeit bei dem lieben Alten. So natürlich auch die Lehrer. Denn die Erfahrung lehrt es, daß Schriftwerke und jugendlich lebendige Männer die Schlechtigkeit des Alten und die Nothwendigkeit des Neuen bis zur Ueberzeugung des Stumpfsinnigsten dargethan und in's Leben eingeführt haben, und doch wird trotz dieser Einsicht und Anerkennung von der Mehrzahl das bessere Neue nicht eingeführt. Und doch kommt es darauf an, daß das erkannte Gute eingeführt d. h. im Leben angewandt werde. Da waren nun viele, ja die meisten — ich glaube, alle — Lehrer durch die vielseitigen Anregungen der letzten 30 Jahre, gegen deren Impuls sich keiner ganz fest machen konnte, zu der Ansicht gelangt, daß heut zu Tage wirklich Vieles anders gemacht, anders im Schreiben, anders im Rechnen, anders im Lesen, anders im Singen, anders im Christenthum unterrichtet, andere Schulzucht eingeführt und auf Schulerziehung gehalten werden müsse. Diese Ueberzeugung war der Förderung der Sache des Schulwesens sehr heilsam, weil die Erkenntniß der That und dem Entschlusse zur Umbildung einer Sache vorhergehen muß. Es entstand daher an vielen Orten eine langsam fortschreitende Bewegung und man traf selbst in alten Lehrern oft eine recht große Lust zum Weiterschreiten

und zur Annahme des Besseren. Die älteren Lehrer schlossen sich an die jüngeren an und lernten zusammen. Wo dachte vor 30 Jahren ein Schulmeister in seinem 30. Jahre noch an's Lernen, oder gar an's Lernen von einem jüngeren, vielleicht ganz jungen Manne? Aber die Zeit hatte diese heilsame Umbildung und langsame Fortschreitung selbst der Alten herbeigeführt. Diese Theilnahme der älteren Lehrer an den Bewegungen im Schulwesen und ihre Geneigtheit, das inzwischen erfundene Bessere anzusehen und einzuführen, so weit es sich ihnen noch anpassen läßt, — denn in gewissem Alter gelingt es nur Wenigen, sich einer Sache anzupassen — ist nothwendig zum schnelleren Fortschritt des Ganzen. Denn durch solche alte Lehrer wird den jüngeren die Bahn gebrochen, das Publikum für allmählige Umbildung gestimmt, und die Kluft zwischen den Lehren von Ehemals und von Jetzt vermieden.

Diese langsam fortschreitende Bewegung in Masse kann durch kein Ereigniß leicht zum Stillstande gebracht werden. Das ist eine recht erhebende Wahrheit. Schwer hält es, die alten Felsen aus ihrer Stelle zu rücken. Aber einmal in Bewegung, stellt keine Macht sie so leicht wieder still. Noch schwerer ist es, ein ganzes Volk in langsame Bewegung zum Fortschreiten zu bringen. Aber wenn dieses einmal gelungen ist, dann kämpfen Einzelne vergebens gegen den Strom. Ich stärke mich an dieser Wahrheit. Denn sie gilt auch vom Schullehrerstande und von der Entwicklung des Schulwesens. Ich bin daher fest überzeugt, daß die Versuche Einiger, dasselbe wieder zum Stillstande oder zum Rückschritte zu bewegen, gänzlich fehlschlagen. Aber dennoch verdienen diese Versuche, da sie Einzelne wieder wankend machen und in dem gewohnheitsmäßigen Schlendrian befestigen können, einige Aufmerksamkeit. Ich nenne nur einige dieser Stimmen zum Halt und Rückwärts. Glanow verwirft in seiner Kritik der Schulen das ganze neuere Schulwesen. Pestalozzi erklärt vor aller Welt, daß er, sein ganzes Leben lang in Irrthümern befangen, stets das Rechte verfehlt habe. Die von Schwarz ꝛc. herausgegebenen freimüthigen Jahrbücher tadeln das Kopfrechnen, und noch andere gefeierte Männer nehmen das mechanische Rechnen und den Gedächtnißkram in Schutz.

Solche Erscheinungen sind allen denen, welche das Neuere nicht kennen, aber es kennen sollten, wie allen denen,

welche als Schlendrianisten bei dem Alten geblieben sind, Haber auf die Mühle. Ei — so spricht man — was brauchen wir uns um die sieben Sachen zu bekümmern, welche zuletzt von den Hauptmännern selbst als nichtig und verkehrt erkannt werden? Wir befinden uns bei unsren Gewohnheiten ganz gut, und unsere Gemeinden und Prediger klagen nicht über uns. Unsere Voreltern waren mit der Sache, wie wir sie treiben, zufrieden, und sie waren zufriedener und glücklicher als die Menschen der Gegenwart. Was soll man sich in den besten Jahren aufreiben, wie es die neuere Unterrichtsweise verlangt? Wir bleiben bei dem Alten. Denn es ist das Beste, wie die Stimmführer der Pädagogik selbst zuletzt erklären; ꝛc. — Also redet man, und zwar mit einigen scheinbaren Gründen nach oben gemeldeten Vorgänger. Und doch ist es noch lange nicht an der Zeit, die im Allgemeinen kaum begonnene, noch sehr langsame Bewegung des Schulwesens wieder in Stillstand zu versetzen, oder zur rückgehenden Bewegung zu veranlassen. Daß dieses Keinem gelingen wird, ist gewiß. Aber Einzelne werden irre gemacht oder in ihren Vorurtheilen bestärkt. Glanzow machte Anfangs einigen Rumor. Aber schon ist er ganz vergessen, und mit ihm Andere, die noch mehr Lärm machten. Aber diejenigen Schriften, welche für die Weiterfahrung des Schulwesens arbeiten, werden gelesen und sie wirken. Darum bemühe sich Jeder im kleinen Kreise zu der allgemeinen Bewegung Einiges beizutragen, und Keiner wage es, der Entwicklung des Schulwesens Hindernisse in den Weg zu schieben. —

4. Lasset euer Licht leuchten vor den Leuten!

Unlängst rühmten die Jahrbücher für das Preußische Volksschulwesen einen Schlesischen Geistlichen, weil er während der Erledigung einer Schulstelle eine geraume Zeit hindurch selbst den Unterricht übernommen hatte. Einen solchen warmen Schulfreund und edlen Mann besitzt auch das Fürstenthum Mörs in der Person des katholischen Geistlichen und Schulpflegers Herrn Pfarrers Michels zu Kloster-Kamp. Es gereicht dem Einsender zum wahren Vergnügen und zur Erbebung, daß es noch solche Schulpfleger giebt. Dieser Mann trägt mit Recht und Würde den schönen Namen eines Schulpflegers, denn er pfleget seine Schule.

Sie ist sein geliebtes Augenmerk und nicht leicht vergeht ein Tag, wo derselbe nicht seine Schule besucht. Die Kamp'sche Schule ist daher nicht weniger die Schule des Pfarrers als des Schullehrers. Regelmäßig giebt dieser würdige, ehrwürdige und hochwürdige Pfarrherr wöchentlich einige Stunden Unterricht in seiner Schule. Er weidet die Lämmer. Darum hat er so leichtes Spiel mit den Schaafen. Kommen die heranwachsenden Lämmer zu ihm in den Confirmanden-Unterricht, so ist das längst Begonnene und Begründete nur fortzusetzen, und durch die emsige Seelsorge dieses Mannes und seines mit ihm in einem Geiste wirkenden Kaplans führt er die Glieder seiner Gemeinde leitend durch das ganze Leben. Wenn der vorige, körperlich schwache aber geistig geweckte, hauptsächlich durch den Pfarrer Michels gebildete Schullehrer krank wurde, so hielt der Kaplan des Morgens, der Pfarrer des Nachmittags regelmäßig die Schulstunden. Die Kamp'sche Schule zeichnet sich in der ganzen Gegend aus. Wer guten Unterricht und gute Erziehung in der Schule kennen lernen wollte, der ste nur nach Kamp geben. Der Schullehrer erkrankte und starb. Das hatte keinen nachtheiligen Einfluß auf die Schule. Der Unterricht ging regelmäßig fort, Monate lang, bis ein neuer Lehrer, den der Pfarrer Michels wieder hauptsächlich in seiner Schule erzogen und gebildet hat, angestellt wurde. Pfarrer und Kaplan sind des jungen Lehrers Freude, wie des Verstorbenen. So was zu sehen und zu hören, ist eine Lust und eine Freude. Ich habe mich nicht enthalten können, Solches zu meiner Erhebung und zur Erhebung meiner Amtsbrüder niederzuschreiben. Möchte doch das Wohl aller Schulen von solchen Männern gepflegt, möchten alle Lehrer so glücklich sein, unter die Obhut solcher Männer geführt zu werden. Solche verdienen mit Recht den Namen der Hirten, und unter ihrer Leitung ist es eine Lust und eine Freude, ein Schullehrer zu sein.

5. Verein der aus dem Seminar zu Mörs Entlassenen.

An dem Seminar zu Mörs besteht die Einrichtung, daß die entlassenen Seminaristen vierteljährlich eine pädagogische Arbeit einsenden. Dieselben werden von mir gesammelt und an die Theilnehmer rund geschickt. In der

Regel füge ich Bemerkungen, Winke, Aufgaben und Arbeiten bei. Der Zweck dieser Veranstaltung ist für sich klar. Aber für sich allein möchte sie doch nicht geeignet sein, eine lange Reihe von Jahren hindurch das erforderliche lebendige Leben unter Allen zu erhalten. Damit dieses, als die Bedingung erregender Wechselwirkung, nicht fehle, versammeln sich die Mitglieder des Vereins alljährlich um Ostern auf mehrere Tage. Solche Versammlungen haben bis jetzt 3 Jahre hinter einander statt gefunden, die beiden ersten in Mörs selbst, die letzte (1826) auf den Höhen des bergischen Landes, in der Nähe der sogenannten Neandershöhle. Solche persönliche Zusammenkünfte ehemaliger Lehrer und Schüler, die nun zu Freunden herangewachsen sind, haben so viel Belehrendes Bildendes Anziehendes und Schönes, daß ich ihre Einrichtung allen Seminarien, in so weit dieß thunlich ist, anrathen möchte. Ich will hier nur mit wenigen Worten von der Schönheit des Vereines reden. Lauter junge Männer, in der Bluthe des Lebens, in den Jahren der Kraft und des aufstrebenden Sinnes. — Allergriffen von der Schönheit und Wichtigkeit des Lehrerberufes, und begierig nach vollkommenerer Selbstbildung strebend — die Meisten bereits nicht mehr ohne Erfahrung im praktischen Berufe, aber durch denselben nicht herabgezogen, nicht gestumpft. — Alle mit einander verbunden durch alte liebe Erinnerungen, durch die Bande der Freundschaft und durch die Gemeinschaft des Strebens nach demselben Ziele — lauter Verhältnisse, welche die Vereinigung solcher Kräfte in Schönheit kleiden.

Jedes Mitglied bringt zur mündlichen Mittheilung irgend eine den Lehrer interessirende Arbeit mit. Diese Arbeiten werden von ihren Verfassern vorgelesen, demnächst besprochen und beurtheilt. Ueberall findet sich Gelegenheit zu belehrend unterhaltenden Bemerkungen und Einwürfen. Hier ist keiner Meister, keiner Gesell. Nur wer die beste Arbeit liefert, und sich als den Tuchtigsten bewährt, um den sammeln sich die übrigen. Auf solche Weise haben wir 1826 zwei unvergeßliche Tage in der Nähe der wildromantischen Bergschlucht, in welcher Neander zum Theil seine Lieder gedichtet hat, zugebracht. Der Reiz der Natur erhöhte die Stimmung. Die mitgetheilten Abhandlungen und Aufsätze handelten über folgende Gegenstände:

1) Ueber den Mysticismus in Schulen.

2) Lehrerconferenz-Gesetze, entworfen von dem Hrn. Schulpfleger R.

3) Beurtheilung eines Lections- und Stundenplanes.

4) Resultate dreier Schulbesuche.

5) Methodik des ersten Schreibunterrichts.

6) Werth des Zeichenunterrichts für Elementarschulen.

7) Bild einer guten Schule.

8) Lehrgang des Sprachunterrichts.

9) Der gegenwärtige Zustand der Elementarschulen.

10) Einige schwerere algebraische Aufgaben.

11) Mittagsbetrachtungen eines alten Dorfschulmeisters.

12) Bildung der verschiedener Stände durch das Leben.

13) Grundsätze der Schuldisciplin.

14) Ueber die Lehre von den Beweisen.

15) Aus Blasche's Erziehungslehre.

16) Ueber die Theorie der Zusammensetzung der Wörter.

17) Welche Methode die beste sei.

18) Sonst und Jetzt im Schulwesen und im Lehrerleben.

19) Ueber Religion und über die Anwendung der katechetischen Lehrart in dem Religionsunterrichte.

20) Gespräch dreier Lehrer zwischen vier Wänden über die Nothwendigkeit, den Gemeinden das Wahlrecht der Lehrer zu erhalten.

21) Ueber den unregelmäßigen Schulbesuch und andere Schulübel.

22) Ueber den Zustand der Unterlehrer.

23) Ansichten über den Zweck der Vereinigung der Menschen in Gesellschaften.

24) Vorschläge über die Bildung eines Freundschafts-Vereines zu Rath und That.

Ein Mitglied sprach frei über die Lebensansichten eines in's Leben tretenden Jünglings, und ein anderes dermalen abwesendes Mitglied erfreute Alle durch Einsendung dreier Aufsätze, überschrieben: das Preußische Sachsenland — der Weihnachtsabend in Berlin — der Zustand des Volksschulwesens in Niederschlesien.

A. D.

6. Logische, mathematische und physikalische Fragen und Aufgaben.

Anmerkung. Fragen und Aufgaben, wie sie hier und in folgenden Heften aufgestellt und mitgetheilt werden sollen, haben den Zweck, das Nachdenken der Leser auf schwierige oder interessante oder auch auf noch nicht gehörig begründete Gegenstände, welche theils im Bereiche des Schulunterrichts, theils im Gebiete der Kenntnisse eines gebildeten Menschen liegen, hinzulenken. Auch werden Fragen vorkommen, deren Beantwortung geeignet ist, richtige Ansichten über die eine und andere Sache zu verbreiten — Fragen, welche pädagogische Schriftsteller und Lehrer auf Irrthümer aufmerksam machen sollen — Fragen, geeignet, besonders Nachdenken zu erwecken. Es würde mir angenehm sein, wenn dergleichen Fragen und Aufgaben mir von Andern mitgetheilt würden.

1. Schluß. Eine Uhr zeigt auf ein Uhr. Also steht der Stundenzeiger auf der Ziffer eins, der Minutenzeiger auf zwölf, und beide sind um 5 Minuten von einander entfernt. Keiner von beiden bleibt irgend einen Augenblick still stehen, sondern beide bewegen sich unaufhörlich. Während der Minutenzeiger von 12 auf 1 vorrückt, ist der Stundenzeiger nicht stehen geblieben, sondern auch vorwärts gegangen. Beide Zeiger stehen also noch nicht über einander, sondern zwischen beiden ist noch Entfernung. — Während der Minutenzeiger auf die Stelle rückt, wo nun der Stundenzeiger steht, ist derselbe wieder um etwas vorgerückt; also steht jener noch nicht über diesem. Dieses geht so fort: beide Zeiger sind nun etwas von einander; während der Minutenzeiger die Stelle erreicht, welche der Stundenzeiger bei dem Abgange des Minutenzeigers hatte, bleibt der Stundenzeiger nicht stehen, sondern rückt vorwärts. Also erreicht der Minutenzeiger den Stundenzeiger niemals wieder. Er kommt ihm wegen seiner schnelleren Bewegung zwar näher, aber er kommt niemals wieder über ihn. —

Wer löset diesen Schluß auf?

2. Fortlaufende Näherung ohne Zusammenkommen?

Giebt es in der wirklichen und in der Gedankenwelt Gegenstände, welche sich fort und fort nähern oder nähern können, ohne jemals wirklich zusammen zu treffen?

3. Angenommen, daß ein Schacht in senkrecht niedersteigender Richtung durch den Mittelpunkt der Erde hindurch

bis zu den Gegenfüßlern angelegt werden könnte: wo würde ein in diesen Schacht geworfener Stein ausruhen? Könnten wir etwa auf diesem geradesten Wege mit den Gegenfüßlern correspondiren? Und wenn dieses möglich wäre: würde der denselben zugesandte Gegenstand zu ihnen hinab- oder zu ihnen hinaufsteigen? — Und welche Antworten würdest du auf diese Fragen geben, wenn ein solcher Schacht neben dem Mittelpunkte der Erde herginge?

4. Steht ein senkrecht in die Höhe geworfener Körper auf seinem Wege einen Augenblick still? Wie lange?

5. Wenn ein guter Schütze den Mittelpunkt einer Scheibe treffen will, so zielt er in gerader Linie in den Mittelpunkt, und er trifft wirklich den Mittelpunkt. Ging die Kugel in der geraden Linie, in welcher der Schütze zielte?

6. In Heidelberg beschäftigte sich ein Mechanicus mit dem Gedanken, eine Kanone zu erfinden, mit welcher man, ohne an einer Ecke zu stehen, doch um eine Ecke schießen könnte. Was ist von solchem Beginnen zu halten?

7. Nicht wenig Menschen haben ein Perpetuum mobile gesucht; auch Lehrer. Es giebt ihrer, welche jetzt noch an diesem Problem arbeiten. Was hälst du von der Möglichkeit desselben und was von diesen Bemühungen?

8. Bekanntlich hängt ein Bleiloth senkrecht auf der Oberfläche des stillstehenden Wassers. Wo treffen mehrere an verschiedenen Orten aufgehängte Bleilothe verlängert zusammen? — Die Erde ist bekanntlich ein abgeplattetes Sphäroid.

9. Wo liegt der Schwerpunkt der Erde, wenn ihre Masse überall gleich dicht ist?

10. Gesetzt, man könnte eine Wage verfertigen, welche von dem Aequator (z. B. von Peru) bis nach Deutschland reichte. Der Peruaner legt in die eine Wagschale einen Centner (oder ein Pfund) Waaren der Deutsche in die andere Wagschale ebenfalls einen Centner (oder ein Pfund) Gewichte. Nun wird die Wage umgedreht, so daß die Wagschale des Peruaners nun in Deutschland, die des Deutschen in Peru hängt. Hat nun der Deutsche einen Centner Waaren? Hielten die Wagschalen Anfangs einander das Gleichgewicht und behielten sie das Gleichgewicht auch bei der Umdrehung?

11. Wiegt ein Gebund Federn, welches im luftleeren Raume ein Pfund wiegt, auch in der Luft ein Pfund? Wäre es vortheilhafter für den Käufer, sie im luftleeren oder im luftvollen Raume abgewogen zu erhalten?

12. Ein reisender Engländer brachte aus der Türkei eine Flasche ächtes Rosenöl mit, welche an Ort und Stelle 1000 Franken kostete. Als er auf dem St. Gotthard in dem daselbst angelegten Hospiz ankam, schenkte er den Klostergeistlichen einen Theil des kostbaren Oeles, ließ dann die Flasche luftdicht verschließen, so daß nichts verfliegen konnte, wog sie auf einer sehr genauen Waage und übergab sie seinem Bedienten.

Als der Reisende in Bern angekommen war, ließ er sich das Rosenöl reichen. Die Masse schien ihm abgenommen zu haben. Er wog sie daher abermals auf seiner genauen Waage und siehe – die Wagschale des Rosenöls ging etwas in die Höhe. Obgleich er die Flasche äußerlich noch unversehrt fand, so schöpfte er doch Verdacht gegen die Treue seines Bedienten und er entließ ihn. — War dieser Engländer ein Physiker?

13. Ein reicher Sonderling in Triest hatte eine ganz besondere Liebhaberei an Fischen. Als ihm einst ein ihm unbekannter Fisch, welcher im adriatischen Meere gefangen worden war, lebendig gebracht wurde, ließ er einen wasserdichten Kasten auf eine Wagschale legen, denselben mit Seewasser füllen und ihn mit Gewichten auf der anderen Wagschale in's Gleichgewicht bringen. Hierauf wurde der seltene Fisch in das Wasser gelassen. Der Sonderling versicherte nachher, daß dadurch die Waage nicht in ihrem Gleichgewicht gestört worden sei. — Was hälst du davon?

---

14. Eine quadratische Gleichung führt bekanntlich auf 2 Werthe der unbekannten Größe, wegen des positiven und negativen Zeichens, welches die Arithmetik für die die Quadratwurzel aus irgend einer Zahl in Anspruch nimmt. Seit langer Zeit streiten die Geometer über die Bedeutung des Minus-Zeichens, wenn sie bei der algebraischen Behandlung einer geometrischen Aufgabe auf einen mit dem Zeichen — (minus) versehenen Ausdruck einer geometrischen Größe gerathen. Und der Streit ist noch nicht zu Ende.

Die Algebraisten haben es sich leicht gemacht, und

wenig oder gar nicht an einem Streite Theil genommen, welcher sie mit angehet. Auch sie kommen tausendfältig auf negative Ausdrücke von Zahlen, in Fällen, wo sie positive erwarten. Statt sich aber auf eine nähere Erörterung einzulassen, schließen sie gewöhnlich einen negativen Werth der unbekannten Größe von den Resultaten der Rechnung ohne weiteres aus, behauptend, daß derselbe keine Bedeutung habe.

Einsender dieses hält das für ganz Unrecht. Eine unreine quadratische Gleichung führt bald auf 2 positive Werthe der unbekannten Größe, bald auf 2 negative, bald auf einen positiven und einen negativen. Daß man sich heraus nimmt, zu behaupten: „nur die positiven Werthe sind richtige, brauchbare Werthe, die negativen dagegen bedeuten nichts," scheint ihm der Würde der Wissenschaft und der Sache selbst unangemessen zu sein. Vielmehr dürfte es, wenn die Algebra negative Werthe einer unbekannten Größe herbeiführt, der Sache mehr entsprechend sein, vorauszusetzen, daß die Algebra niemals zwei Antworten gebe, wo nur eine statt finden kann, niemals eine überflüssige, nichts bedeutende oder am Ende gar unrichtige Antwort gebe, und sich aus allen Kräften zu bemühen, die Sprache verstehen zu lernen, welche die Algebra spricht. Einsender dieses hält es daher für zweckmäßig, diesen Gegenstand in einer Zeitschrift zur Sprache zu bringen, welche auch von Lesern gelesen zu werden wünscht, die sich gern mit Mathematik beschäftigen, und er legt zu dem Ende einige Aufgaben vor, in welchen Fälle der oben erwähnten Art vorkommen, mit dem Wunsche, daß man dieselben besprechen, und dadurch etwas allgemein Richtiges über die negativen Werthe der unbekannten Größe einer Gleichung aufzustellen veranlaßt werden möge.

Aufg. 1. Jemand trägt Tauben zu Markte, um sie für 1 Thl. 24 Sgr. zu verkaufen. Es fliegen 2 weg. Er findet, daß er, um dasselbe Geld zu lösen, jede der übrigen Tauben um $4\frac{1}{2}$ Pfenning theurer verkaufen müsse, als es ohne jenen Verlust hätte geschehen können. Wie viel Tauben trug er zu Markte?

Aufg. 2. Das letzte Glied und die Anzahl der Glieder einer geometrischen Reihe zu finden, deren er-

stes Glied = 1, zweites Glied = 2, Summe der Glieder = 21 ist.

Mit diesen Fragen und Aufgaben sei es für dieses Mal genug. Die erste ist für Logiker, die zweite für Metaphysiker, die dritte bis zur dreizehnten für Physiker, die vierzehnte für Algebraisten. Wir widmen letztere besonders Herrn Egen in Soest.

A. D.

7. Rheinisch-westphälische Gefängniß-Gesellschaft.

In Düsseldorf ist unter diesem Namen eine philanthropische Gesellschaft entstanden, mit dem Zwecke, zur Verbesserung des Zustandes der Gefangenen in Westphalen und in den Rheinprovinzen, besonders des sittlichen und religiösen, zu wirken. Als nächste Mittel zur Erreichung dieses Zweckes betrachtet die Gesellschaft:

1. Anstellung eines eigenen Geistlichen an jedem Gefangenhause.
2. Anstellung eines Schullehrers an demselben.
3. Gehörige Absonderung derselben nach Geschlecht, Alter, Vergehen ꝛc.
4. Passende Beschäftigung.

Der Verein will sich aber nicht allein in den Arresthäusern, sondern auch nach der Freilassung der Gefangenen annehmen, und er fordert, zur Gewinnung der erforderlichen Mittel, alle gutgesinnten Menschen zu Beiträgen auf. Wer jährlich 1 Rth. zahlt, ist Mitglied der Gefängniß-Gesellschaft. —

Wer den Zustand der Gefangenen in den Arresthäusern kennt, die nicht selten wie hohe Schulen des Lasters wirken; wer ein Herz hat für menschliches Elend, für verirrte Menschen, die unsere Brüder sind; wer es weiß, daß die Verbrecher (in der Regel) in der Jugend zu Schlechtigkeiten erzogen wurden und oft nicht Gelegenheit hatten, Gott und ihre Pflichten kennen zu lernen: der wird sich an eine, in ihren Zwecken so edle und durch die Darstellung von ihren Zwecken viel versprechende Ge-

sellschaft mit Hochgefühl anschließen, und im Auslande werden hochherzige Männer ähnliche Gesellschaften stiften. Dann aber wird man zugleich auch die Haupt-Aufmerksamkeit auf die Kinder der Verbrecher richten, wie es der Graf Adelbert von der Recke in Düsselthal thut und Sorge tragen, daß diese Anstalt, in ihrer Einrichtung als eine öffentliche, ihre Wirksamkeit über ganz Westphalen und die Rheinprovinzen verbreite. Denn:

Junge Bäumchen, weich und zart,
Alte Stämme, steif und hart. —

Wir werden auf diese Erziehungs-Anstalten der Verbrecher und ihrer Kinder wieder zurück kommen. —

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars in Mörs.

Ersten Bandes zweites Heft.

Schwelm, 1827,

bei Moritz Scherz.

Auszug

aus dem Lectionsplane

1) einer Gelehrten-Schule:
Latein: 11 Stunden (wöchentlich.)
Griechisch: 6 . . .
Religion: 2 . . .

2) einer Handlungs-Schule:
Neuere Sprachen: 13 Stunden
Rechnen und Mathematik: 10 . . .
Religion: . . . . . 2 . . .

3) einer Elementar-Schule:
Lesen: 12 Stunden
Schreiben: 8 . . .
Religion: 2 (anderwärts 1, anderwärts 0) Stunden.

»Gott bewahre uns vor solchen Schulen, in welchen die Kinder die Rhomben und die Winkel besser kennen lernen, als Gott und ihre Pflichten.«

Dinter.

»Darum wisse ein jeglicher, daß er schuldig ist, bei Verlust göttlicher Gnade, daß er seine Kinder vor allen Dingen zu Gottesfurcht und Erkenntniß ziehe.«

M.

»Du kannst; denn du sollst.«

K

»Sammle still nnd unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.«

S.

Die bedeutendsten Druckfehler des 1ten Heftes.

Auf dem Umschlage statt Disterweg lies Diesterweg.
In dem Inhaltsverzeichniß Z. 12 v. o statt Häuser l. Heuser.
S. 1 Z. 9 v. o. statt Entzwecken l. Endzwecken.
S. 11 Z. 4 v. o. — Lehren l. Lehrer.
S. 15 Z. 5 v. o. — Mothadik l. Methodik.
S. 19 Z. 9 v. u. — Bogenlinie l. Loglinie.
S. 21 Z. 9 v. u. — Ziebel l. Tindal.
S. 27 Z. 14 v. u. — Schriftforscher l. Schriftforschung.
S. 28 Z. 13 v. u. — wir l. er.
S. 39 Z. 11 v. u. — Bethaida l. Bethsaida.
S. 42 Z. 15 v. u. setze statt (:) ein (?).
S. 46 Z. 10 v. u. statt Beten l. beten.
S. 46 Z. 1 v. u. — Richt l. Nicht.
S. 48 Z. 6 v. o. — Beten l. beten.
S. 52 Z. 8 v. u. — Natürliche l. väterliche.
S. 54 Z. 6 v. u. — Beten l. beten.
S. 62 Z. 15 v. u. — Herzersb. l. Herzensb.
S. 82 Z. 12 v. o. — mir l. mich.
S. 92 Z. 3 v. o. — Obhut. l. Obhut.
S. 100 Z. 2 v. o. — Ein Zehen l. Eine Zehe.
S. 100 Z. 14 v. u. — flegt l fliegt.
S. 101 Z. 12 v. u. — Appelsinen l. Apfelsinen.
S. 106 Z. 11 v. o. — nasses l. nasse.
S. 110 Z. 13 v. u. setze nach führen ein (?).
S. 124 Z. 19 v. u. statt Schulmeister l. Pfaff.
S. 130 Z. 15 v. o. — Vorgänger l. Vorgängern.
S. 131 Z. 16 v. u. — Freude l. Freunde.
S. 134 Z. 2 v. u. — Schach l. Schacht.
S. 135 Z. 2 v. u. — geometrischen l. arithmetischen.

I.

Schriftgebrauch und Schriftauslegung in der Volksschule.

(Fortsetzung).

So viel haben wir hoffentlich durch Mittheilung der heiligen Geschichte der Bibel für die Kinder auf der ersten und zweiten Stufe des Religionsunterrichts gewonnen, daß sie die Wichtigkeit und Heilsamkeit des göttlichen Wortes, so wohl für sich als für das Menschengeschlecht überhaupt, ahnen, daß sie es als ihren schönsten Führer auf dem Wege durch das Leben betrachten, dem sie sich fest anschließen müssen, wenn sie sich nicht von der rechten Bahn verlieren wollen. Denn einerseits haben sie in den erhabenen Mustern des Glaubens und der Tugend, welche in der Schrift Kinder Gottes und Kinder des Lichts genannt werden, erkannt, was der Mensch werden solle, und, wenn er sich der göttLeitung hingiebt, auch werden könne; andertheils aber wird ihnen auch ein tiefer Abscheu eingeflößt sein gegen den Unglauben und gegen die Sünde, die ihnen als eine Empörung gegen Gott erscheinen werden; sie werden das Böse nun

aus Herzensgrunde haſſen; aber auch zitteren bei dem Gefühle, daß ſie in der eignen Bruſt nicht nur die Anlage zu allen Sünden, ſondern ſogar die Neigung dazu finden, und daß dieſe, wenn ſie ſich nicht von der Hand und vom Geſetze Gottes regieren laſſen, ihre Herrſchaft geltend machen und ſie zu Grunde richten werde.

Allerdings iſt nun ein Kranker dadurch noch nicht gerettet, daß er weiß, in welcher Gegend die Heilmittel ſeiner Krankheit wachſen und welchen Ort er vermeiden müſſe, um nicht von dem Aushauchen der Giftkräuter noch mehr Nahrungsſaft derſelben an ſich zu ziehen; verweilt er aber nur in der erſteren, ſo wird er ſchnell die Kräuter kennen lernen, welche ſeine Geneſung befördern, und von ihnen umgeben, wird er nur ſolchen Duft einathmen, der ſtärkt und dem Verderblichen wehrt. Dieſe Abwehr dürfte gerade in dem Alter am nöthigſten ſein, in welches das Kind jetzt vom elften Jahre an tritt, wo es zu einer gewiſſen Selbſtſtändigkeit gelangt und wo nicht mehr jeder Tritt und Schritt deſſelben von den Eltern, wie bisher, beobachtet werden kann, wo die Scheu vor den Augen des allſehenden Richters und die Stimme des Gewiſſens das bewirken müſſen, was bisher die kindliche Furcht vor den Eltern hervorbrachte. Verſuchen wir nämlich nach der Erfahrung den Charakter und Standpunkt des Kindes vom elften bis vierzehnten Jahre näher zu beleuchten, ſo fällt klar in die Augen ein Streben deſſelben nach Unabhängigkeit, das ſich beſonders jetzt in der Freude zeigt, die es hat, wenn es mit einer gewiſſen Freiheit ſich Zwecke ſetzen und ſie ohne Beihülfe anderer durch eigene Anſtrengung erreichen kann; wenn es nicht zu jeder ſeiner Handlungen durch einen Befehl des Vaters oder der Mutter hingetrieben wird; weshalb weiſe Eltern es von nun an auch der ſtrengen Aufſicht entlaſſen und nur die Zügel anziehen, wenn ſie ſehen, daß es ſeine Freiheit mißbraucht. Damit hängt ferner zuſammen eine vielſeitigere Berührung des Kindes mit Menſchen aller Art;

denn nicht nur der Kreis seiner Gespielen erweitert sich, und es schaut in ihm das Bild des Lebens, wo arme und reiche, gute und böse Menschen gemischt sind; sondern es fühlt auch einen Zug nach erwachsenen Menschen und deren Umgange außer den Eltern, und hier gerade läuft seine Frömmigkeit und Sittlichkeit am meisten Gefahr, weil es noch keine Menschenkenntniß hat, und leicht durch einige blendende Eigenschaften derselben über ihre Fehler blind gehalten wird und dieselben, wenn sie ihm auch bekannt werden, in Verbindung mit jenen nicht für so verabscheuungswürdig hält; sodann aber pflegen viele von den Erwachsenen ihrer Zunge freien Lauf zu lassen über Dinge, welche zu wissen dem Kinde nicht frommt und die oft seine Unschuld für sein ganzes Leben vergiften. Allen diesen Gefahren kann und muß durch den Unterricht aus der heiligen Schrift vorgebeugt werden.

Von der andern Seite treten mit dem größern Bewußtwerden der moralischen Freiheit auch die Forderungen der Pflicht stärker hervor; weit öfter erneuert sich schon der Kampf der sinnlichen Triebe mit dem Vernunftgebot und göttlichen Gesetze, und erstere sind vielleicht schon so mächtig geworden, daß letztere nur schwer die Herrschaft darüber erlangen und im Kampfe öfter unterliegen, als siegen. Daraus entwickelt sich nothwendig das Gefühl der Sündhaftigkeit und Schuld; Trauer erfüllt des Kindes Gemüth, bittere Reue über das Begangene, eine mächtige Sehnsucht nach Trost und eine eben so große nach den Mitteln, die es von der Sündengewalt selbst befreien könnten. Soll dieses Bedürfniß unbefriedigt bleiben, soll es uns nicht Veranlassung werden, das Kind dahin zu führen, daß es einen ewigen Bund mit dem Heilande schließe und aus reiner Dankbarkeit gegen ihn und aus Liebe zu ihm anziehe den neuen Menschen, geschaffen nach dem Bilde Gottes in Jesu Christo? Setzen wir zu diesen angedeuteten Zügen noch hinzu, daß nun auch der Geist der Kinder so weit gereift sei, daß er die Kraft und Wirkung religiöser und moralischer Wahrheit,

auch ohne die geschichtliche Hülle, zu fühlen vermöge, ja daß er die verschiedensten Aussprüche der H. Schrift über dieselben Gegenstände zu vergleichen und in Harmonie zu bringen suche, um dem Streben der Vernunft nach Einheit zu genügen und durch die Fülle religiöser Anschauungen deren Wirkung auf sein Gemüth zu verstärken; so glauben wir das Wesentlichste über den Charakter des Kindes vom 11ten — 14ten Jahre auseinandergesetzt zu haben und können um so sicherer finden, wie wir für dasselbe die Schrift zu gebrauchen und auszulegen haben.

Ehe wir aber dazu übergehen, dürfte es von großem Nutzen seyn, kürzlich zu betrachten, was nun eigentlich den so eben entwickelten Bedürfnissen gemäß geleistet werden müsse. Wir haben dieß im ersten Theile dieses Aufsatzes schon angedeutet, wenn wir behaupten: Alle seien darin übereinverstanden, daß durch den biblischen Religionsunterricht die Kinder belehrt werden sollten, wie der Mensch lehren, was er glauben und worauf er hoffen solle, und hier ergiebt sich nun zum genauern Verständniß jener allgemeinen Aufgabe, daß wir vor allen Dingen den jungen Menschen zum Bewußtseyn seiner Freiheit zu erheben haben, und zwar zum Bewußtseyn der Freiheit, die nicht besteht in der willkührlichen Wahl zwischen dem Guten und dem Bösen, sondern darin, daß sich der Mensch stets dem erkannten Besten gemäß bestimmen und jederzeit die widerstreitenden sinnlichen Triebe besiegen kann. Ohne diese Ueberzeugung ist gar kein moralisches Handeln möglich, und obgleich eigentlich Jedem das Bewußtseyn sagen sollte, daß er jene Kraft der Selbstbestimmung besitze, so finden wir doch den Wahn, entweder, daß die Freiheit des Menschen in der Willkühr bestehe, oder daß er von einer gewissen Naturnothwendigkeit zu seinem Handeln bestimmt werde, sehr allgemein verbreitet, und müssen ihm bei Kindern zuvorkommen, dadurch, daß wir sie über das wahre Wesen der Freiheit verständigen. Sodann muß das Kind eine genaue Kenntniß erhalten von des Menschen

Bestimmung zur Geselligkeit und wie nur in dem Zusammenleben mit Wesen unseres Gleichen die Bedingung wahrhafter und vollkommener menschlicher Ausbildung gegeben sei, wobei die einzelnen geselligen Verhältnisse, die in des Kindes Gesichts-Kreise liegen, zu beleuchten sind und ihr Wohlthätiges für den Einzelnen und für die Gesammtheit zu zeigen ist. — Es muß gewarnt und aufmerksam gemacht werden auf die Gefahren, welche uns von unseren Mitmenschen drohen, die uns entweder absichtlich zur Sünde zu verführen suchen, oder uns doch durch die Macht ihres Beispiels zur Sünde reizen. Hier reicht es nicht immer zu, daß der Mensch ein reines Gemüth habe, was freilich die beste Waffe gegen alle äußern und innern Angriffe ist, sondern es ist hier eine gewisse Klugheit nöthig, welche die Geister prüfen hilft, eine Lebensweisheit und eine Erfahrung, die sich der junge Mensch noch nicht durch sein eigenes Leben erworben haben kann und die ihm deßhalb, so viel als möglich, aus dem so reichlich fließenden Quell der Bibel mitgetheilt werden muß. Zur treuen und genauen Erfüllung der Pflicht wird ferner nothwendig, daß das Kind nun nicht bloß im Allgemeinen wisse, was es zu thun und zu lassen habe, sondern daß es seine Obliegenheiten bis ins Einzelnste hinab in allen Verhältnissen des Lebenskreises, in welchem es jetzt steht und in welchen es künftig noch treten wird, kennen lernen und sich lebendig bewußt werde der göttlichen Gebote, in welchen sie ausgesprochen sind, und erfüllt von der Scheu vor dem Allmächtigen, mit Liebe zu ihm, der die Liebe selber ist und mit den Mitteln bekannt werde, die dem Menschen die Erfüllung seiner Pflichten, die Ausübung der Tugend, erleichtern. Was endlich die Sündhaftigkeit des Menschen anlangt, so haben wir uns sorgfältig zu hüten, daß wir nicht etwa bloß im Allgemeinen beim Kinde die Ueberzeugung hervorbringen, der Mensch sei ein sündiges Wesen, sondern, daß sich jedes seiner eigenen Sündhaftigkeit bewußt werde, und sie eben so an sich selbst, wie an andere, verabscheuen lerne.

Das lassen wir uns wohl gefallen, mit Paulus zu sprechen, wir sind allzumal Sünder und ermangeln des Ruhms, den wir vor Gott haben sollen; aber die Worte, welche Nathan dem David zuruft: »Du bist der Mann,« diese uns selbst zuzurufen, dagegen sträubt sich unsere Eigenliebe und jeder meint, daß es mit ihm doch so schlimm nicht stehe. Daher kommt es, daß wir auf Anderer Mängel und Fehler ein scharfes Auge haben, aber gegen unsere eigenen Sünden blind sind, und daß uns mit aller Strenge treffen des Heilandes Worte: »Du Heuchler, ziehe erst den Balken aus deinem eigenen Auge, darnach besiehe, wie du den Splitter aus deines Bruders Auge ziehest.« Darum wirken die Predigt und das Wort Gottes in Kirche und Schule so wenig auf uns, weil wir nicht von Jugend auf gewöhnt sind, sie stets als einen Prüfstein an uns selbst zu halten; deshalb erfahren wir oft wenig die Kraft desselben an uns, wie sie Paulus schildert: »Das Wort Gottes ist lebendig, schärfer denn kein zweischneidig Schwerdt; es durchdringt und schneidet Mark und Bein, Seele und Geist und ist ein Richter der Gedanken und Sinne unsers Herzens;« weil wir nicht festhalten einen andern Ausspruch der h. S.: »Alle Schrift von Gott eingegeben, ist nützlich zur Lehre, zur Strafe und zur Besserung, daß ein Mensch Gottes vollkommner werde und zu allen guten Werken geschickt.« Wird dieser letzte Punkt nicht festgehalten, so ist alle unsere Mühe, die wir auf Erklärung der h. Sch. und auf den Unterricht aus derselben wenden, vergebens, denn es wird ja dadurch nicht zugleich eine Anweisung gegeben, wie die Kinder dieselbe künftig zu ihrer Erbauung und zur Förderung in der Gottseligkeit lesen sollen; alles, was sie dann aus der h. Schrift wissen, ist todtes Wortwerk und gereicht zu ihrem Verderben, weil sie sich entweder einbilden, durch ihr Wissen von der Frömmigkeit fromm zu seyn, oder weil sie als Heuchler ihre innere Bosheit nun durch den Schein einer äußern Heiligkeit verdecken können. —

Soll der Mensch auf seinem Pilgerlaufe stets die rechten Pfade finden und betreten, so kommt es vor allen Dingen darauf an, daß sein geistiges Auge licht werde; denn ehe nicht in unserm geistigen Innern das wahre Licht angezündet ist, vermögen wir nicht, die Wahrheit zu erkennen und sie vom Irrthum zu unterscheiden, und sind nothwendig jedem blinden Schein, jeder Täuschung, über uns selbst und über Andere, Preis gegeben. Dieß innere Licht kann aber am leichtesten und schnellsten in der Betrachtung des Lebens und Wandels Jesu und seiner göttlichen Lehre angezündet werden, weil hier der Gegensatz zwischen Licht und Finsterniß in der uns umgebenden Menschenwelt und in unserm eigenen Selbst am stärksten und grellsten hervortritt. Darum müssen wir nun auf dieser letzten Stufe zuerst und hauptsächlich die Evangelien des N. T. mit unsern Kindern behandeln, und die Idee eines vollkommnen Menschen, wie sie in Christo sich offenbaret hat, in der kindlichen Seele möglichst zur Vollendung bringen; müssen zeigen, wie in ihm Wort und That, Lehre und Handlung in der vollkommensten Harmonie stand, müssen alle einzelnen Hauptlehren, die er vorgetragen hat, entwickeln und die Tiefe desselben ahnen, so wie ihre Wahrheit dem Herzen empfinden lassen. Als Mittelpunkt, von welchem uns die weiteren oder engeren Kreise gezogen werden könnten, dürfte hier die Bergpredigt angesehen werden können, die daher gründlich behandelt und dem Gedächtniß anvertraut werden muß. Hier sind nämlich die Forderungen aufgestellt, welche Jesus an seine wahren Bekenner macht; und sind aufgedeckt die Klippen, an welchen der Menschen Frömmigkeit gewöhnlich scheitert, namentlich, daß sie die innere lebendige Gottesverehrung im Glauben und in der Liebe verwechseln mit einer äußern werkheiligen, die dem Buchstaben des Gesetzes nachkommt; aber von der Erfüllung desselben nichts weiß, ja nicht einmal den Geist desselben erkennt. Dann sind vor allen die Gleichnißreden des Herrn zu betrachten, in

welchen er die tiefsten Wahrheiten so faßlich und doch so eindringlich darstellt, daß sie eben so schnell begriffen, als auch für immer festgehalten werden. Jesu Kampfleben mit den Verkehrtheiten seiner Zeitgenossen und selbst mit der Bosheit seiner Feinde, wird am meisten seine Hoheit, seine Erhabenheit über alle menschliche Rücksichten anschauen lassen, so wie es die Niedrigkeit und Verworfenheit des menschlichen Herzens, das sich gegen seinen größten Wohlthäter so verhärten und verstocken konnte, darthut. Daß endlich auch die Leidensgeschichte, wo es am sichtlichsten hervortritt, daß durch Leiden Christus in seine Herrlichkeit eingegangen sei, und daß der Mensch nicht durch das Thun allein, sondern durch Leiden und Thun zugleich vollendet werde, der sinnigen Betrachtung des Geistes und dem mitfühlenden Herzen der Jugend müsse hingegeben werden, versteht sich von selbst, und ohne sie kann der Mensch nie die rechte Ansicht von seiner Bestimmung auf Erden erhalten, kann nicht in seinen Leiden, wie in seinen Freuden Gott verherrlichen und unter dem Druck des Lebens die rechte Gemüthsstimmung bewahren.

Haben wir so Christi göttliches Bild und das Licht der Wahrheit, wie es von ihm im höchsten Glanze ausstrahlt, in uns aufgenommen; dann erst haben wir einen sichern Maaßstab zur Beurtheilung aller biblischen Charaktere und überhaupt aller Menschen; eine Waage auf welcher wir uns selbst und alle Andere richtig wägen können. Damit werden wir nun schon bei Betrachtung des neuen Testaments alle in Beziehung und Verbindung mit Jesu vorkommenden Personen gleichsam unabsichtlich gewogen haben, und nun bringen wir dieselben auch mit zur Betrachtung der Charaktere des A. T., und können auf jeden Fall finden, was an und in ihnen mit dem göttlichen Willen stimmt und was nicht, können uns also verwahren vor blinder Nachahmung, können uns sogleich bewußt werden, wie es mit unserer Tugend und Frömmigkeit steht, wenn wir uns denen ähnlich

finden, ja wohl gar weit hinten zurückgeblieben sind, deren Tugend und Frömmigkeit wir doch, nach jenem Maßstabe, keinesweges als vollkommen gelten lassen können.

Zur Erreichung alles dessen, was wir hier angedeutet haben, dürfte am geeignetesten sein das Lesen des Evangelisten Matthäus; einmal, weil er der ausführlichste ist, weil er namentlich die Bergpredigt viel vollständiger als Lucas mittheilt und gewissermaßen als Erzähler von Begebenheiten, von denen er selbst Augenzeuge war, einen tiefern Eindruck macht, als Marcus und Lucas, sodann aber auch, weil er es ist, der bei weitem die meisten Messianische Weissagungen aus dem A. T. anführt, und dadurch der innigste Zusammenhang zwischen dem alten und neuen Bunde am sichtbarsten hervortritt, so wie uns dadurch die sicherste Richtschnur gegeben wird, nach welcher wir bestimmen können, was wir als eigentliche Messianischen Weissagungen zu betrachten haben, nämlich alle die Stellen wenigstens, die von Jesu und seinen Aposteln selbst im N. T. dafür erklärt werden und die sonst noch gleichen Inhalts sind.

Nach Beendigung des Matthäus werde nun abwechselnd im A. und N. T. gelesen, und zwar im N. T. nach einer ununterbrochenen Reihenfolge zu wiederholtenmalen die drei ersten Evangelisten, damit sich das Bild und die Lehre unseres göttlichen Meisters recht tief in die Seele präge; im A. T. zwar auch nach der Ordnung der Bücher, wie sie in den gewöhnlichen Uebersetzungen aufgestellt sind, aber doch so, daß sich der Lehrer zuweilen Ueberschlagung eines oder mehrerer Kapitel erlaubt, deren Inhalt dem Gesichtskreise der Kinder entweder noch zu fern liegt, als daß er hoffen darf, sie darüber zum Verständniß zu führen, oder die als Verzeichnisse von Namen und Geschlechtern keinen Stoff zu praktischen Betrachtungen für Herz und Gemüth darbieten, z. B. in dem ersten Buch Mosis das 10te, 32ste, 36ste und 38ste Cp.; ferner aus dem dritten und vierten Buche alle die Gesetze, die eine bloß örtliche und temporelle

Beziehung haben, und aus denen sich keine allgemeine, für alle Zeiten gültige, Wahrheiten ableiten lassen. Was kann es dem Christen frommen, alle Stoffe der Stiftshütte und ihre Einrichtungen, so wie die der Opfer, bis ins kleinste Detail zu kennen; genug für ihn, wenn er ein Bild vom Ganzen hat, und so viel davon weiß, als nöthig ist, um die höhern Wahrheiten im N. T., welche durch Vergleichung mit denselben als Vorbildern anschaulicher gemacht werden sollen, zu begreifen. Am Geschichtlichen hat der Mensch schon an und für sich Interesse; daher dürfte im Buch Josua, der Richter, Samuels und der Könige nicht viel zu überschlagen sein, schon darum nicht, weil dadurch der Fortgang der Geschichte unterbrochen würde; aber auch deshalb nicht, weil in der heiligen Schrift Alles auf die göttliche Vorsehung zurückgeführt, und immer nachgewiesen wird, wie die Sünde der Leute Verderben sei, und wie Gott die abgefallnen durch Strafe zu sich zurückleite. Da die Bücher der Chronik größtentheils die Bücher Samuels und der Könige wiederholen, so können sie füglich überschlagen werden, aber aus der Geschichte des Esra und Nehemia müssen die wesentlichsten Stücke gelesen werden, damit daraus erkannt werde, wie sich Gott der Verstoßenen auch wieder erbarme, und wie das jüdische Volk von nun an zwar den Glauben an Jehova festhielt, ohne jedoch zu einem lebendigen Dienste und zur wahren Verehrung desselben überzugehen. Das Buch Esther mag dem eigenen Lesen der Kinder überlassen bleiben, weil die Geschichten desselben ihre Aufmerksamkeit fesseln und die darin liegenden Wahrheiten zu augenfällig sind, als daß sie das Kind auf der Stufe, auf welcher es jetzt steht, nicht sogleich erkennen sollte. Das Buch Hiob mit seinem künstlich angelegten Plane dürfte wohl schwerlich als ein Ganzes von nicht wissenschaftlich Gebildeten verstanden werden; darum meine ich, daß, außer der Geschichte desselben zu Anfang und zu Ende, nur die verständlichen Stellen, welche von den Wundern der Natur, von der

Größe und Erhabenheit Gottes handeln, namentlich Cap. 37 — 41 herauszuheben seien. Zum Verständniß des Ganzen indeß dürfte wol der beste Schlüssel sein, der Gedanke: daß Leiden nicht immer eine Strafe, sondern oft eine von Gott auferlegte Prüfung sei, in welcher der Fromme seinen Glauben an ihn und seine Liebe zu ihm bewähren könne. Diesen Gedanken kann man wenigstens den Kindern mitgeben, damit sie bei gereifterem Verstande einen Leitfaden zum Lesen dieses Buches mitbringen.

Die Psalmen in der Reihenfolge zu lesen, wie sie sich in der Sammlung finden, wo nahe zusammengerückt ist, was im Leben der heiligen Sänger oft weit aus einander lag, und wo oft ein Freudenpsalm unmittelbar auf einen Klagpsalm; oft ein Lobgesang Gottes auf ein Gebet voller Unglückswünsche gegen die Feinde folgt, ist nach meiner Meinung nicht räthlich, weil namentlich das Kind nicht schnell zu solchen entgegengesetzten Stimmungen überzugehen vermag, und in seinen Gefühlen nothwendig unwahr wird, wenn es einen Psalm, wie der 51ste mit Empfindungen liest, wie sie etwa der 104te erregt haben würde. Demnach müssen die gleichartigen entweder hinter einander gelesen werden, um so den Eindruck, den schon der einzelne dieser Gattung aufs Gemüth macht, zu verstärken, oder man läßt gar nicht mehrere auf einmal lesen, sondern wenn durch anderwärtiges Lesen der h. S. oder auch bei besonderen Gelegenheiten eine Stimmung erregt ist, bei der man tiefen Eindruck und leichteres Verständniß eines bestimmten Psalm erwarten darf, so läßt man ihn lesen nach einer kurzen Hinweisung auf den Zusammenhang in welchem er mit dem anderwärts Gelesenen, oder mit der gegenwärtig gemachten Erfahrung steht, und läßt ihn dann, wenn es die Zeit erlaubt, auswendig lernen. So wird man den 90sten Psalm lesen lassen nach Beendigung des fünften Buch Mosis, wenn man erinnert hat, daß bei dem Herumziehen in der Wüste vor Mosis Augen das ganze Geschlecht, das er aus Egypten geführt hatte,

ins Grab dahin sank und ihm somit natürlich besonders stark des Menscher Hinfälligkeit vor die Seele treten mußte; den 51sten Psalm, wenn man das 12te Cap. des zweiten Buchs Samuels gelesen hat, wo David seine große Missethat erkennt.

Die Sprüche Salomo's so wie der Jesus Sirach geben dem Kinde viel Lebensklugheit, und der Lehrer erhält hier oft Gelegenheit, die Kinder mit den verschiedensten Verhältnissen des Lebens, mit seiner Lichtseite und mit seiner Schattenseite, mit seinen Annehmlichkeiten, aber auch mit den Gefahren, die in denselben liegen, bekannt zu machen. Kommen indeß nur halbwahre oder nur unter bestimmten Verhältnissen geltende Sprüche vor, so müssen diese im Lichte der Lehre Jesu betrachtet und gewürdigt werden.

Daß weder der Prediger noch das Hohelied Salomonis in der Volksschule zu lesen seien, bedarf keiner ausführlichen Erörterung; ersterer nicht, weil darin ein großes Schwanken des Glaubens und auch der sittlichen Grundsätze herrscht, anderes nicht, weil seine Deutung, man mag es nun als ein eigentlich erotisches Gedicht betrachten, oder in ihm einen Typus des Verhältnisses Christi zu seiner Gemeinde finden, viel zu schwer ist, als daß sie Kindern in dem Alter könnten gegeben werden. Da zum Lesen der sämmtlichen Propheten schwerlich Zeit genug vorhanden sein dürfte, und weil auch vieles darin, wegen unbekannter geschichtlicher Beziehung oft ganz unverständlich ist; so werden vorzugsweise mit Gewinn daraus gelesen werden können die Abschnitte, deren Bezug auf die Geschichte, wie sie aus den Büchern der Könige Esra und Nehemia bekannt ist, sich leicht nachweisen läßt; ferner diejenigen, worin Messianische Weissagungen enthalten sind, und endlich noch die, welche im jüdischen Volk den menschlichen Charakter überhaupt darstellen und seine Gebrechen und Mängel aufdecken, als z. B. Jesaias im ersten Capitel gegen das Opfern mit schuldbeflecktem Gewissen und ohne die Theilnahme des Herzens. Auch hier scheint es gut, einen leitenden Hauptgedanken zu haben,

der als Mittelpunkt aller prophetiſchen Reden an ihr Volk angeſehen werden kann, und dieſer ſcheint mir der zu ſein: daß Israel, wenn es Gott verlaſſe und auf Menſchen vertraue, zu Grunde gehen werde; wenn es aber an ihm feſthalte, keiner menſchlichen Beihülfe zu ſeinem Fortbeſtehen bedürfe. Und wahrlich in dieſem einzigen Gedanken liegt eine Staatsweisheit, wie ſie kein Platon je haben konnte. Können wir unſere Kinder dahin erheben, daß ſie denſelben nicht nur begreifen, ſondern auch ins Herz und Gemüth aufnehmen, dann brauchen wir ihnen ſicherlich nicht noch beſondere Predigten über die Liebe zu ihrem Volke zu halten, und dürfen doch gewiß ſeyn, die treuſten, edelſten und aller Aufopferung fähigen Bürger zu erziehen.

Geſetzt nun, wir hätten von den drei Jahren der letzten Bildungſtufe ein halbes mit dem Leſen des Matthäus zugebracht und anderthalb mit dem Leſen des Marcus oder Lucas und des A. T.; ſo bleibt uns noch ein ganzes zur genauen Kenntniß des Evangeliums Johannes und der übrigen neuteſtamentlichen Bücher übrig. Daß wir dieſe zuletzt vorgenommen wiſſen wollen, darf Niemanden befremden, der bedenkt, daß die Lehre von Chriſto, als dem Menſchgewordenen Gott, als die Lehre von dem Wort, das Fleiſch geworden iſt, nur erſt lebendig vom Gemüthe ergriffen werden kann, wenn wir ihn als den göttlichen Menſchen recht kennen, und uns durch das Studium der h. S. und durch eigene Prüfung bewußt geworden ſind, welche große Kluft uns und das ganze Menſchengeſchlecht von ihm trennt, welche Sehnſucht in uns ſei, dieſe Kluft zu überſpringen, daß es nun bei unſerer Ohnmacht der göttlichen Kraft des Erlöſers bedürfe, uns zu ſich empor zu heben, daß wir durch ihn erſt Vergebung unſerer Sünde erlangen und vom heiligen Geiſte, der von ihm und vom Vater ausgeſandt iſt, geheiligt werden müſſen, ehe wir fähig werden, uns in ſein Bild zu verklären und den alten Menſchen ganz und gar durch den Glauben und die Liebe zu tödten.

Gibt es in unserer Zeit auch viele, die ein Christenthum ohne die Lehre von Christo wollen geltend machen und letztere entbehren zu können glauben, so ist dieß doch nur ein unchristliches Christenthum, was so wohl mit der heiligen Schrift streitet, indem diese die Lehre von Christo so ausführlich uns überliefert hat, als auch für die Bedürfnisse des gefallenen Menschen unzulänglich ist.

Da dieser letzte Theil nun offenbar die meisten positiven Religionslehren in der ganzen h. S. enthält, so haben wir uns sehr zu hüten, nicht mit grübelndem Verstande und mit verwegenem Vertrauen auf unsere Vernunft die göttlichen Geheimnisse ergründen zu wollen, sondern wir müssen sie mit glaubensvollem Herzen aufnehmen; in ihrer Wirkung auf dasselbe erfahren wir dann ihre göttliche Kraft und Wahrheit. Wir wollen der Kürze wegen hier nur ein paar Bücher herausheben.

Das Evangelium Johannis stellt den Mensch-gewordenen Gott in so erhabenem Lichte dar, daß es nur der kindlichen Hingebung des Gemüths an seine Erzählung bedarf, um erfüllt zu werden von der Ahnung, hier sei mehr als ein Prophet, hier sei das lebendige Wort wahrhaftig, und wen es erfülle, der sei wiedergeboren; um zu erfahren, was der h. Chrysostomus erfahren zu haben versichert, daß er nämlich beim Lesen desselben nicht mehr auf Erden, sondern im Himmel zu sein geglaubt habe. Der Lehrer, der hier viel erklären wollte, liefe Gefahr, mit menschlichem Dunste das Göttliche, das seine Wirkung auf das schuldlose Kindesgemüth gewiß nicht verfehlt, zu verdunkeln. Die Apostelgeschichte zeigt das Ringen des Lichts mit der Finsterniß, und indem die Lehre vom Kreuze Christi so mächtig fortschreitet und Sieg über Sieg davon trägt, erfüllt uns die Hoffnung, daß sich in uns selbst und in der Welt der Kampf mit dem Siege des Lichts entscheiden werde. Dasselbe lehren auch fast alle Bücher der Apostel, von denen der an die Römer die Krone ist, weil uns Paulus hier die ganze

Heilsordnung, die Gott durch Christum gemacht hat, darstellt.

Daß auf dem bezeichneten Wege den Bedürfnissen der Schüler Genüge geleistet werde, indem wir den noch unschuldigen nur Reines geben, um sie möglichst lange in diesem Zustande zu erhalten, den sich schon schuldig fühlenden die Schattenseite des menschlichen Herzens aufdecken, damit sie auf sich selbst aufmerksam werden und vor neuen Verirrungen hüten lernen; endlich die in's öffentliche Leben tretenden mit den Gefahren bekannt machen, welche ihnen von da her drohen, und sie mit den Waffen ausrüsten, die ihnen zu Schutz und Trutz gegen die äußeren und inneren Anfälle der Sünde dienen können, leidet keinen Zweifel. Aber auch dem Lehrer glauben wir dadurch den Religionsunterricht sehr zu erleichtern, weil er auf dem bezeichneten Wege, nicht gebunden an einen Katechismus, von denen die meisten, weil sie den Schülern in die Hand gegeben werden mußten, so compendiarisch und nicht selten auch so dürre sind, daß sie den Flug religiöser Begeisterung mehr hemmen als fördern, in biblischer Sprache und in biblischem Geiste alle einzelnen Lehren, die das Lesen herbeiführet, behandeln und gleich auf alle die Hauptstellen der heil. Schrift, die sich darauf beziehen, aufmerksam machen und die dunkleren durch die klareren und lichtvolleren erklären kann. Der Einwurf, der dagegen gemacht werden könnte, daß nämlich die religiösen Wahrheiten auf diese Weise nicht in einem gewissen Zusammenhange und nach einer bestimmten Ordnung mitgetheilt würden, ist nicht von Gewicht, weil das religiöse Leben des Menschen nicht davon abhängt, nach welcher Reihe Jemand die Religionswahrheiten gelernt hat, sondern wie tief sie seiner Seele eingeprägt und auf sein Herz wirksam gemacht worden sind.

II.

Worte der Weihe, an die Mitglieder des Elberfelder Lehrer-Vereins in der ersten Versammlung des Jahres 1827.

Gott, Vater im Himmel! Wir wissen es, daß du deine Menschen gern segnest, und wahrhaft Gutes verleihest dem, der dich ernstlich darum bittet. Siehe mit Vaterliebe auf uns, die wir hier versammelt sind, und erhöre unser Gebet! Wir bitten dich um Segen für diese Stunde, um Segen für unsere Wirksamkeit in diesem Jahre. Uns selbst schenke ein Herz, das mit deinen Fügungen zufrieden ist und aus Dankbarkeit dir gern gehorcht. Sei und bleibe bei uns, o Vater, mit deiner Gnade! Amen!

Lieben Freunde! Wer recht nachdenkt, findet, daß es Begriffe gibt, die wir nie bis auf ihr Grundwesen werden erforschen können. Wer z. B. weiß, was Leben ist? Wohl daß wir im Staude sind, es recht anzuwenden und uns dessen zu freuen, ohne daß wir das Wesen desselben kennen!

Aber es hat großen Werth für den Menschen, über dergleichen tiefe, inhaltsschwere Begriffe wiederholt und ernstlich zu denken. Lassen Sie uns jetzt bei dem Begriff Leben etwas verweilen.

Daß es manche Arten des Lebens gibt, ist uns Allen bekannt, so wie auch, daß da, wo Leben Statt findet, gewirkt wird, und sich Etwas entwickelt und bildet. Das Mineralreich, so scheint es uns, ist das Reich des Todes, da in demselben nur durch das Wirken von außen her sich Etwas gestaltet, aber sich nicht Etwas entwickelt. Die Pflanzen leben, sie nehmen ohne Willkür Aeußeres, Einfaches, für sie schon Zubereitetes auf, es entwickelt sich in ihnen Etwas nach Außen hin, und der aufgenommene Stoff wird durch mancherlei Formen vervollkommnet. Thiere leben, sie nehmen willkürlich Aeußeres, Zusammengesetztes auf, bereiten es für sich, und auch ihr Leben ist Wirkung, Entwickelung, Bildung.

Es scheint also, als ob das Wesentliche jedes Lebens, und also auch des Lebens des Menschen bestehe im Aufnehmen, gänzlichen Aneignen und Verwandeln dessen, was wir Nahrung nennen, im regelrechten Wirken, im Entwickeln und Bilden. Und wo dieß Alles aufhört, da ist Tod.

Das echte Menschenleben nun ist die höchste Art des Lebens erschaffener Dinge. Das Leben des Menschen ist aber nur echt, wenn er in Gott lebt. Und er lebt in Gott, wenn er wird, was er werden soll. Der Mensch lebt also nicht wie Mensch, wenn er nicht wirkt, anders zu werden, wie er ist, wenn er an seiner Bildung nicht arbeitet, nicht weiter kommt in seiner Erkenntniß, und nicht zunimmt an Kraft des Gemüths zur erfolgereichern Wirksamkeit. Und dann ist er ähnlich dem todten Mineral. Der Mensch lebt nicht das echte Menschenleben, wenn er blos durch Andere Etwas wird, wenn er ohne eigenen Werdetrieb sich Fremdes aneignet, und dieß in einer ihm gegebenen Form äußert; denn er lebt wie die Pflanze. Und will er blos dem Körper leben, so ist er ähnlich dem Thiere, und er erreicht in der Zeit die Endschaft seiner Entwickelung und Bildung; dann treibt er Scherz mit dem Leben, das er doch recht ernst nehmen sollte. Und Schande ist's, Odem und mensch-

Geist gehabt und nicht gelebt zu haben, wie der Mensch leben soll.

Die geistige und gemüthige Entwickelung des Menschen geht mit seiner Bestimmung über die Zeit und über das Sichtbare hinaus in die Ewigkeit, und in das himmlische Gebiet hinein. Und hier in der Zeit ist nur Werden, dort ist Sein. Wer aber hier nicht mit Ernst und Eifer trachtet, zu werden, was er werden soll, stirbt ab, geht täglich mehr in den Tod hinein; denn Stillstand ist nicht.

Leben wir denn alle so echt und recht? Diese Frage sei denn die erste, die ich in dem neuen Lebensjahre an Sie richte. Wir sollen es, denn wir sind Menschen, zu Hohem bestimmt, und sind durch unser Amt berufen, Kinder zu leiten, zum echten Menschenleben hin, durch unsere Lehre und durch unseren Wandel.

Leben wir aber das echte Menschenleben, dann fühlen wir es als ein drängendes und nie ganz zu befriedigendes Bedürfniß, uns selbst zu erziehen. Und sind wir recht bedacht auf unsere Selbsterziehung, dann genügt es uns nicht, daß wir als Lehrer brauchbar sind zu unserem Fortkommen in der Welt, thätig und geschickt in unserem Amte zum Reichwerden, äußerlich gesittet zum Ehre haben, und fein und zierlich im Betragen zum Beliebtsein. Wenn wir uns selbst erziehn, dann halten wir nicht dafür, daß wir schon hinlänglich für die Bildung unsers Innern, für die Bildung unsers Geistes und unsers Herzens gearbeitet hätten; dann sind wir nicht zufrieden mit der Berufstreue, die Menschen an uns rühmen; dann finden wir stets Mängel und Fehler an unserm Thun; und fern von Selbstgenügsamkeit erkennen wir, daß wir des Ruhms ermangeln, den wir vor Gott haben sollen.

Und wenn wir dieß und unsere Bestimmung recht erkennen, dann wird es uns klar vor Augen stehen, daß diese mehr von uns fordert, als Zeit und Welt von uns verlangen. Jeglicher sei gesinnt, wie Jesus Christus war, fordert

das Evangelium. Werdet vollkommen wie der Vater im Himmel. Liebet Got von ganzem Herzen und aus allen Kräften, und den Nächsten wie euch selbst. Folget mir nach, thut, was ich euch gebiete. So sprach der Mund der Wahrheit, der Sohn Gottes, den wir hören sollen. Fern, sehr fern sind wir von dem Ziele, das wir erreichen sollen, und bei allem Ernst und Eifer, und bei allem Ringen und bei allem Streben werden wir weit davon entfernt bleiben. Dank sei Gott, daß er uns so hoch geachtet und unser Ziel so fern gestellt hat! Und wenn wir tief und innig empfinden, was wir werden sollen, wie könnten wir dann stillstehn in unserer Entwickelung, wie könnten wir laß werden in unserer Selbsterziehung!

Also im Werden dessen, was wir werden sollen, im Ablegen unserer Fehler, im Abhelfen der Mängel, im regen Wirken für unsere Besserung, im Entwickeln unserer Anlagen, im Ueben und Bilden unserer Kräfte besteht unser, besteht das echte Menschen-Leben. Und wohl uns, wenn wir deß stets eingedenk sind, wenn uns Selbsterziehung stets ein drängendes Bedürfniß ist, dann werden wir gute, christlich gesinnte Menschen, dann werden wir Lehrer, würdig unsers Berufs und Amts, dann leben wir ja mehr und mehr echt und recht. Und das gebe Gott, von dem alle gute und vollkommne Gabe kommt. Viele Menschen bekennen, es sei wahr, der Mensch müsse fortwährend an seiner Entwickelung arbeiten, strafen sich aber selbst Lügen, da sie für ihre Selbsterziehung gar nicht wirken. Sie sagen, es sei recht, daß der Mensch unaufhörlich strebe, von Fehlern frei zu werden, seinen Mängeln abzuhelfen, und alles Gute sich anzueignen; aber, entgegnen sie, es könne nur nicht durchgeführt werden. Sie rühmen, es sei schön, wenn der Mensch ein würdiges, ein echtes Menschenleben führe; aber, sagen sie, in der wirklichen Welt, wie sie jetzt sei, ließe es sich nur nicht darstellen. Sie preisen die hohe Würde, zu welcher der Mensch emporsteigt, wenn er Gott gefällig denkt und

handelt, und preisen den Werth des Menschen, der mit Eifer und Treue, der mit Himmelssinn sein irdisches Tagewerk verrichtet. Aber, setzen sie hinzu, das Alles könne in der Welt nicht geleistet werden, der Mensch sei ein schwaches Geschöpf, er habe für das Aeußere zu viel zu thun, er hange von zu vielen Dingen ab, es stellten sich der Hindernisse zu viele ihm entgegen, um sich recht bilden zu können.

Und mögte es doch nicht Lehrer geben, die ihre alte Gewohnheit und Trägheit so lieb haben, daß sie vorgeben, das Rechte könne nicht durchgesetzt, das Schöne im Leben nicht dargestellt, das Gottgefällige nicht geleistet werden. Weil manchem Lehrer der Glaube an Selbsterziehung und der Werdetrieb mangelt, so entwickelt und bildelt er sich nicht, so lebt er nicht, wie ein freies Wesen, das seine Hand und sein Herz Gott reichen und sich von ihm leiten lassen kann; sondern er lebt verknechtet, wie Pflanze und Thier, und ist schon im Leben todt.

Wol hält Manches den Menschen auf im Fortschreiten zum Bessern, aber kein Umstand und kein Wesen kann ihn abhalten, die Bahn des rechten Lebens zu betreten. Erschwert kann dem Menschen es werden, sich selbst zu erziehn, aber es ist ein Werk, das Gott vom Menschen fordert, und das soll er mit Muth und Vertrauen beginnen. Ja, Gottes Wort fordert es von uns, an unserer Besserung zu arbeiten. Lasset uns ablegen die Sünde, die uns anklebt und träge macht — Richtet auf die lässigen Hände und die müden Knie — Thut gewisse Tritte mit euren Füßen — Werdet nicht unverständig, sondern verständig — Sehet zu, daß ihr vorsichtig wandelt, nicht als die Unweisen, sondern als die Weisen — Was wahrhaftig ist, was ehrbar, was gerecht, was keusch, was lieblich, was wohl lautet, ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach — Wendet all' euren Fleiß daran, und reichet dar in euerm Glauben Tugend — Seid stark in dem Herrn, und in der Macht seiner Stärke — Lasset uns rechtschaffen sein in der Liebe, und wachsen

in allen Stücken an dem, der das Haupt ist, Christus — Das sagt Gottes Wort, das ewig wahr ist und ewig wahr bleibt.

In diesen Lehren des göttlichen Wortes ist unser Ziel uns dargestellt, das fern und hoch, jenseits, im Gebiet des Himmels steht. Und dieß Ziel läßt sich nicht nahe und nicht niedrig stellen, so daß wir es mit gewohnter Gemächlichkeit erreichen könnten; es will erstrebt, es will errungen werden. Nur durch treue Befolgung der Lehren des göttlichen Wortes können wir uns über den Staub erheben, und wir sollen nicht in dem Staube der Fehler und Mängel kriechen. Durch treue Befolgung der Lehren des göttlichen Wortes bringen wir uns vorwärts in der Entwickelung und Bildung, und bringen wir uns aufwärts, näher unserm Ziele. Aber wir sollen diese Lehren nicht deuteln nach unserer Gemächlichkeit, und wir können sie nicht herabziehen, so daß sie unsere Fehler bedecken, uns unserer Mängel wegen entschuldigen, oder gar rechtfertigen und unser verknechtetes Leben billigen. Ewig steht eine steile, starre Wand zwischen unsrer Lehrerbestimmung und unserm Leben, wenn wir wähnen, unsere Fehler in unserm Wirken seien nicht auszurotten, und wenn wir in schlechten Gewohnheiten durch unsere Trägheit gleichsam versteinern; sie steht da, die unübersteigliche Scheidewand zwischen unserm Ziele und unserm Leben, wenn wir gleichgültig sind gegen das Bessere, lau und nachlässig im Wirken für unsere Entwickelung und Bildung, wenn wir wähnen, wir seien für die Erfüllung unserer Berufsgeschäfte, und für das, was sie einbringen, hinlänglich gebildet.

Fern von uns, fern von jedem Lehrer sei dieser entwürdigende Wahn, fern alle Gleichgültigkeit und Lauheit in Hinsicht auf Bildung unseres ganzen Wesens. Mit jedem Tage werde es uns ein drängenderes Bedürfniß, uns zu erziehen, und mit festem Glauben an Selbsterziehung werde uns täglich die ermuthigende, fröhliche, heilbringende Er-

fahrung zu Theil, daß Selbsterziehung möglich ist. Dann werden wir Lehrer, unseres Berufes und Amtes würdig, dann leben wir zum Segen für die Welt. Und das gebe Gott, von dem alle gute und vollkommne Gabe kommt! Wohl freuet sich der Gärtner, der Sinn für sein Geschäft besitzt, wenn er den Fruchtbaum veredelt und ihm eine schöne Form gegeben hat. Groß ist die Freude des Künstlers, dem ein Bild gelungen ist, und so, daß sich daran das Urbild erkennen läßt. Und soll der Mensch sich nicht veredeln? Soll er nicht das Ebenbild Gottes auf Erden sein? Kann es für ihn ein anziehenderes und reizenderes Geschäft geben, als sich mit allem Ernste, so viel an ihm ist, je länger je mehr zu befreien von dem, was das Ebenbild Gottes in ihm entstellt? Kann ihn etwas so innig fröhlich beschäftigen, als sich zu bemühen, seinem Leben eine dem Menschen angemessene Gestalt zu geben? Gewährt es nicht Lust und Freude, Mißfälliges fortzuschaffen und Schönes dafür hinzustellen, Böses auszurotten, um für das Gute Raum zu gewinnen? Aber diese Freude will durch Mühe errungen sein. Da ist erforderlich Kampf wider manche Verwöhnung, Festigkeit im planmäßigen Handeln, Beharren bei dem, was als nothwendig erkannt worden ist; da ist nöthig, freiwilliges Aufgeben des Angenehmen, was uns abbringen kann vom rechten Lebenswege. Ja, das große Werk der Selbsterziehung, des Werdens dessen, was wir werden sollen, erfordert großen Fleiß, viele Arbeit und Mühe.

Lehrer genug, die doch Kinder erziehen und das Werk der Erziehung kennen sollen aus eigener Erfahrung, Lehrer gibt es, die als arme Weichlinge sich scheuen vor aller Anstrengung zu ihrer Entwickelung und Bildung, zu ihrer Selbsterziehung. Sie hören darüber reden, und billigen das Gesagte; sie lesen ein Buch, das davon handelt und freuen sich der schönen Darstellung der Materie; sie sprechen mit ihren Amtsgenossen über Fortbildung und empfehlen und preisen sie; sie streiten über die Zweckmäßigkeit der Mittel,

die dazu angewandt werden müssen, und kommen zu keinem festen Vorsatze und zu keinem Versuche, der Besseres, als sie sind und thun, der Hohes, der ihre Selbsterziehung bezweckt. Solche Lehrer scheuen die Schwierigkeiten und Arbeiten, die mit diesem Werke verbunden sind und scheuen sie, weil ihnen die Liebe zur Selbsterziehung mangelt. Liebe zur Erkenntniß der Wahrheit, Liebe zum Thun dessen, was recht ist, zum Thun des Geeigneten und Thätigen, Liebe für Schönes und Großes, innige, wahre Herzensfreude über das Göttliche, diese Liebe nur kann den Lehrer dahin bringen, daß er mit Ernst an seine Selbsterziehung denkt, den Entschluß dazu faßt, und eifrig an seiner Entwickelung und Bildung arbeitet. Das Herz muß zur Selbsterziehung treiben, und aus dem innigen Wohlgefallen an der Sache muß der große Fleiß dafür kommen. Lehrer, die Alles thun, um des Brotes und der Ehre willen, auf die erst durch Andere eingewirkt werden muß, wenn sie einen fremden Gedanken denken, wenn sie von ihrem gemächlichen Thun ablassen sollen, solche Lehrer sind Miethlinge im Schulfache, hindern ihre Amtsgenossen; solche Miethlinge entwickeln, bilden und erziehen sich nicht, und gelangen nie auf eine höhere Stufe des echten und rechten Lebens.

Mögte doch in uns und mögte doch in jedem Lehrer aufleben der Ernst für Selbsterziehung, der sie für so wichtig hält, wie sie ist, und so gewissenhaft für sie wirkt, wie sie es verdient. Möchte doch in jedem Lehrer aufleben die Lust an Selbsterziehung, die das Werk aus Wohlgefallen daran ergreift und mit fröhlichem Muth fortsetzt! Weder Verordnungen der Obrigkeit, noch Aufseher auf unser Thun, weder Lobsprüche noch Verweise zwingen uns in Selbsterziehung hinein; der Sinn dafür muß in uns leben, und dieser Sinn äußert sich durch Ernst und Lust. Fühlen wir aber recht lebhaft das Bedürfniß von Selbsterziehung, haben wir Glauben daran, den Sinn dafür, dann werden wir Lehrer, immer mehr und mehr unseres Amtes und Berufes

würdig, dann leben wir echt und recht zum Segen für die Welt, weil von uns aus Liebe geschieht, was geschehen soll. Und das verleihe uns Gott, von dem alle gute und vollkommne Gabe kommt.

Wir können nicht bleiben, wie wir sind, wir gehen entweder, ohne daß wir es wollen, rückwärts und niederwärts, oder mit treuem, redlichem Willen vorwärts und aufwärts. Also, anders werden müssen wir, und wir sollen uns bilden, uns erziehen. Was sollen wir werden? Wie werden wir es? Zwei wichtige Fragen. Wol mag der Mensch Mancherlei erkennen und ein reiches Wissen haben; wenn er Beides nicht weiß, wozu er sich erziehen soll, und wie er es kann, so ist er bei allem Wissen arm an heilbringender Erkenntniß, so mangelt ihm die höchste, die wahre, die einzige Weisheit.

Unser Ziel ist Gott. Gottes heiliges und gerechtes Wesen soll uns vor Augen stehen, aus seinen Veranstaltungen zu unserer Erziehung und aus seinem Gebote sollen wir es kennen lernen. In dem Reiche Gottes sollen wir als echte Bürger leben, und sollen als solche mit Treue und Freude den Willen Gottes nach Kräften thun. Mit gebildetem Verstande und mit erübter Kraft, mit gehöriger Kenntniß und Vorsicht und Wahl des Bessern, und mit treuem Sinne sollen wir unsere irdischen Berufsgeschäfte erfüllen. Wir sollen das Göttliche in unserm Innern herrschen lassen, und diese Herrschaft soll in unserm Leben sich offenbaren. Alles, was wir denken, Alles, was wir thun, mit Worten oder mit Werken, das sollen wir thun nach den Anweisungen Jesu Christi, durch den wir Gott und seinen Willen und unser Verhältniß zu Gott, zu der Welt und zu unsern Mitmenschen kennen.

Will nun der Lehrer sich recht erziehen, so muß sein Ziel sein und bleiben, ein Mensch nach dem Herzen Gottes werden, und es immer mehr und besser werden zu wollen. Will er dieß nicht stets und überall, so muß sein Ziel ein

niedrig stehendes und nahes Ziel, es muß auf der Erde zu erreichen sein. Ein solcher Lehrer wird auf die Wahrheit und Treue im Thun weniger sehen, als auf den Schein, durch welchen er schon Etwas gelten kann. Einen solchen Lehrer wird es auf die Gesinnung bei der Ausübung seiner Berufspflichten wenig, viel aber darauf ankommen, daß seine Werke ihm Etwas einbringen, und er wird den schlimmen Ruf einer verwerflichen That mehr scheuen, als die That selbst. Will der Lehrer nicht ein Mensch Gottes, nicht vollkommen, und zu allem Guten geschickt werden, ist er nicht mit allem Ernste auf seine wahrhafte Selbsterziehung bedacht, so mag er immerhin mit Mühe Einiges für seine Bildung thun, er hat den festen Grund dazu nicht gelegt, seine vermeintliche Bildung ist äußere Zierath, nicht Zierde seines Innern, nicht eine Lichtquelle, was Bildung doch sein soll.

Lehrer, die nicht das Ganze ihrer Erziehung wollen, gehen viele und vielerlei Wege zu ihrer Bildung und gelangen höchstens zu Einzelnem. Ihren Verstand wollen sie aufklären durch das Denken der Verhältnisse und der Werthe, welche die Mathematik kennen lehrt; aber viele erkennen nicht ihr Verhältniß zu Gott, zu der Welt und zu ihren Nebenmenschen, und ihren Werth erkennen sie nicht, denn sie ermangeln des Lichts, das ihnen den Weg durchs Leben, zu Gott hin erleuchtet. Durch Naturkunde, Geschichte und Geographie wollen sie den Blick ihres Geistes erweitern, aber sehen sie eine Schöpfung und die Erde and nicht den Schöpfer und den Himmel, so lernen sie auch die Erde nicht einmal recht kennen. Das Lesen der Dichter soll ihr ästhetisches Gefühl wecken und bilden; aber so recht freudigen Sinn haben für die Uebung der Pflichten des Amtes, und sie treu, besonnen, mit Liebe und freudig erfüllen — diese Pflichten, das ist wahre Aesthetik für den Lehrer, dann fügt er Schönes zu Gutem. Durch Musik und durch die Zeichenkunst wollen manche Lehrer ihren Kunstsinn erhöhen, und das ist löblich. Kann aber der Lehrer ein

schöneres, ein größeres Kunstwerk beginnen, als wenn er recht beflissen ist, sich selbst zu einem Ebenbilde Gottes zu bilden? Und soll er nicht auch die Kleinen, die ihm zugeführt werden, da hinan zu bilden suchen? Und wie er das könne, das ist die Kunst, die er recht studieren und durchs Ueben immer besser kennen lernen muß. Einige Lehrer wollen sich durch das Lesen der Romane eine schöne gebildete Sprache aneignen, und verlernen dadurch wol gar, einfältigen, lautern, reinen Herzens zu sein, und können dann nicht mehr schön und bildend aus dem Herzen zu den bildsamen Herzen der Kinder reden.

Es ist wahr, viel, sehr viel muß der Lehrer lernen, und er darf sein Streben nach Erkenntniß nie beenden. Und nie darf er aufhören, die Geschicklichkeit des Erziehens, Unterrichtens und Lehrens in einem immer höhern Grade sich anzueignen. Dieß muß er, damit er in seinem Berufe den gerechten Forderungen der Welt Genüge leiste. Der Lehrer muß ernstlich für ein reiches Wissen und für den Erwerb der Geschicklichkeit sorgen. Aber zur Selbsterziehung, zur wahren, die echt und recht leben lehrt, ist Weisheit erforderlich, die mehr ist, als das nöthige Wissen, und mehr ist als Geschicklichkeit; denn Weisheit faßt beides in sich und noch viel mehr. Und die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang. Gottesfurcht und Frömmigkeit sind der Anfang und das Ziel unserer Selbsterziehung; sie sind die feste Grundlage und die Krone derselben. Aber nicht da ist Gottesfurcht nnd Frömmigkeit, nicht da ist Weisheit und Christenthum, wo mit schönen Worten geredet wird von Gott und von Jesus, der uns auf dem Wege zur Selbsterziehung voran gegangen ist, und wo man doch über sich nichts vermag, Jesus nicht folgt und nicht thut, was er gebietet. Echte Gottesfurcht und echte Weisheit äußert sich durch ein echtes und rechtes Leben, durch That und Wahrheit. So sagt die Bibel, die Recht hat. Menschen mögen sagen, was sie wollen, die Bibel sagt: Wer die Weisheit recht achtet, der läßt

ſich gern weiſen, wer ſich gern weiſen läßt, der hält die Gebote der Weisheit, wo man aber die Gebote hält, da iſt ein heiliges Leben gewiß, wer aber ein heiliges Leben führt, der iſt Gott nahe.

Nun dann, wir Lehrer ſind berufen, zu erziehen, wir wollen unter dem Beiſtande Gottes nichts eifriger ſuchen, als unſere Selbſterziehung. Einigen unter uns wird ſchon das Haar zur Todesernte weiß, und bald wird uns der Herr rufen, in die Heimath einzugehen. Wir wollen zunehmen in dem Werke des Herrn, und wachſen an Dem, der das Haupt iſt, Chriſtus; wir wollen echt und recht leben. Und dann werden wir, das ſagt die Bibel, obgleich wir alt werden, dennoch blühen, fruchtbar und friſch ſein. Das gebe Gott, daß wir auch in den letzten Tagen des Lebens, den reichen fallenden Aehren gleich, herrlichen Samen der Weisheit und der Tugend ausſtreuen, und mit Chriſtenmuthe einſt die Stimme des Boten hören, der uns zuruft: kommt wieder Menſchenkinder!

Allen unter uns, denen menſchlichem Anſehen nach das Ziel des Erdenlebens noch fern ſteht, verleihe Gott reichen Segen zum Wirken deſſen, was gewirkt werden muß, wenn die Welt ſich wahrhaft und dauerhaft gut ſtehen ſoll. Durch ſie, die noch kräftig und friſch ſind, durch ſie müſſe es beſſer werden um uns her, als es jetzt iſt; durch ſie müſſe eine glücklichere Zeit herbeigeführt werden. Aber die Menſchen machen die Zeit, und werden wir beſſer, ſo wird die Zeit beſſer, und Leben und volle Genüge bleibt nicht aus, wenn wir Chriſto folgen, der uns gezeigt hat, wie wir uns ſelbſt erziehen ſollen.

Und höret, ihr Jünglinge! Durch die Weisheit, ſo ſagt die Bibel, hat ein Jüngling Herrlichkeit bei dem Volke, und Ehre bei den Alten. Langes Leben iſt zu ihrer rechten Hand, zu ihrer Linken iſt Reichthum und Ehre. Ihre Wege ſind lieblich, und alle ihre Stege ſind Friede. Höret, ihr Jünglinge, die Bibel ſagt: Die Weisheit kömmt nicht in

eine boshafte Seele, und wohnet nicht in einem Leibe der Sünde unterworfen. Und noch einmal, ihr Jünglinge, höret mich: scherzet nicht mit dem Leben, es rächet sich einst, es rächet sich gewiß, es rächet sich furchtbar! — Hilf uns Allen, o Gott, und segne uns, daß Selbsterziehung uns stets ein drängendes Bedürfniß sei, daß wir fest an Selbsterziehung glauben, daß wir den rechten Sinn dafür bekommen, und schenk' uns allen die rechte Weisheit dazu. Und wenn du verleiheſt, o Vater, was wir von dir erbitten, dann werden wir gute Lehrer, dann leben wir echt und recht und wirken zum Segen der Welt. Das gib, o Gott, von dem alle gute und vollkommene Gabe kommt. Amen, Amen!

III.

Ueber die Bell-Lankaster'sche Schulverfassung.

Bell und Lankaster sind ohne Zweifel sämmtlichen Lehrern bekannte Namen, und die Einrichtung der nach der Weise dieser Männer eingerichteten Schulen ist wohl keinem Lehrer mehr ganz fremd. In England sind die Bell-Lankaster-Schulen am weitesten verbreitet. Nächstdem in Frankreich, vorzüglich durch die Bemühungen des Grafen Lasteyrie und einer eigenen, zur Verbreitung des wechselseitigen Unterrichts errichteten Gesellschaft. Doch hat die weitere Ausbreitung dieser Schulen in den letzten Jahren in Frankreich einen argen Stoß erhalten. Eine gewisse Parthei betrachtet nehmlich die Schulen des gegenseitigen Unterrichts als die Quellen revolutionärer und irreligiöser Gesinnungen. Sie suchet daher mit aller ihr zu Gebot stehenden Macht, die Verbreitung der Schulen des gegenseitigen Unterrichts zu verhindern und da, wo sie bereits bestehen, ihre Aufhebung herbeizuführen. Es ist ihr dieses bereits an vielen Orten in Frankreich gelungen, und sie gewinnt auf die Beherrschung des Schulwesens täglich mehr Land, so daß es dort, wie es scheint, mit der Sache des Unterrichts wieder dahin kommt, wie es mit ihr vor der Revolution beschaffen war; d. h. die Anzahl der Schulen ist gering, ihre Einrichtung schlecht, die Bildung der Lehrer ganz unzureichend; ein Drittheil der Kinder lernt lesen; ein Zehntheil lernt schreiben, und

der übrige Unterricht besteht in dem Auswendiglernen von Dingen, welche für die Jugend unverständlich sind. Sehr wahrscheinlich wird es dieser Parthei gelingen, die Schulen des wechselseitigen Unterrichts binnen 10 Jahren ganz vom französischen Boden zu verdrängen. Daß an dieser Erscheinung einzig und allein die Macht jener Parthei schuld sei, glaube ich indessen nicht; vielmehr scheint es zugleich, als hätten die hochsinnigen Männer, welche mit dem größten Eifer und mit Aufopferungen die Bell-Lankaster'sche Schulverfassung in Frankreich zu befestigen suchten, nach und nach eingesehen, daß der Bell-Lankastermicismus das doch nicht leiste, was sie sich von ihm versprachen. Es scheint, als wären hier Selbsttäuschungen vorgefallen und nach nnd nach hätte man sich von dem begangenen Irrthum überzeugt. Wenigstens erkläre ich mir nur daraus die Abnahme der Thätigkeit der Gesellschaft zur Wirkung des wechselseitigen Unterrichts. Und wirklich waren diese Männer anfangs in Täuschungen und Illusionen befangen. Wir werden nachher darauf zurückkommen. In jedem Falle ist die Erscheinung allgemein, daß sich die Zahl der Schüler nach Bell-Lankaster'scher Weise in Frankreich täglich mindert.

Auf einer andern Seite scheint diese Sache wieder eben so viel zu gewinnen, als sie auf der einen verliert, und sie scheint Deutschland, dem Lande des Unterrichts und der Volksbildung, wo man bisher nichts von ihr wissen wollte, näher zu rücken nehmlich von Dänemark und namentlich von Holstein und Schleswig aus. Bereits vor 7 Jahren wurde auf unmittelbaren Befehl des Königs von Dänemark, welcher die Volksbildung aus allen Kräften zu fördern scheint, eine eigene Commission niedergesetzt, mit dem Auftrage, die Sache des gegenseitigen Unterrichts zu untersuchen, die zur Gewinnung eines weisen Urtheils erforderlichen Versuchs-Einrichtungen zu machen und demnächst über die Sache zu urtheilen. Diese Commission, welche sehr glücklich zusammengesetzt zu sein scheint, hat bis jetzt, so viel aus öffentlichen Nachrichten bekannt

geworden ist, ihre Arbeiten fortgesetzt, ermuntert durch den überraschend glücklichen Erfolg der Schuleinrichtung für Unterricht und Disciplin. Man begann die Versuche zu Eckernförde in dem dortigen Militärweisenhause, wo sich ungefähr 120 Kinder beiderlei Geschlechts befinden. Diese Kinder sind in eine Elementar- und eine höhere Schule vertheilt. Die Elementarschule ist zur eigentlichen Normalschule (Musterschule) für die wechselseitige Schuleinrichtung gemacht worden. Hier übt man nicht nur die gewöhnlichen Gegenstände des Elementarunterrichts, sondern auch die weiblichen Handarbeiten, die Vorübungen der Gymnastik und die Anfangsgründe der Musik nach der Manier des wechselseitigen Unterrichts. Die Erfolge dieser Versuche und, da dieselben schon seit Jahren fortgesetzt werden, Erfahrungen sind der niedergesetzten Commission so genügend und die Erwartung übertreffend vorgekommen, daß der König auf den Bericht der Commission die Verbreitung der gedachten Schuleinrichtung in seinen deutschen Provinzen beschlossen und verfügt hat. So hat also der verschrieene und angeklagte, von allen deutschen Pädagogen verwünschte Bell-Lankaster'sche Schulmechanismus dennoch auf ursprünglich deutschem Grund und Boden festen Fuß gefaßt, und er droht, sich der Anhänger noch mehrere zu erwerben, nachdem er sich des Schutzes eines Thrones zu rühmen hat. — Sollte denn aber die Aufnahme der Bell-Lankaster'schen Schuleinrichtung auf deutschen Boden in jeder Hinsicht ein Rückschritt sein? Sollte dieselbe uns nicht vielleicht manches Nachahmenswerthe und Aufnehmungswürdige darbieten? Ich glaube, die Sache ist einiger Berücksichtigung würdig. Daß an der wechselseitigen Schuleinrichtung Alles schlecht sei, werden wir schon deßwegen nicht vermuthen, weil sie sich in so vielen Ländern so viele Freunde erworben hat. Einer in jeder Hinsicht schlechten Sache gelingt das nicht. Die Bell-Lankasterische Unterrichtsweise wird also gewiß eine empfehlenswerthe Seite haben,

und wenn sie diese hat, so verlohnt es sich der Mühe, näher zuzusehen. Finden wir dieselbe auch nicht gerade unbedingt nachahmungswürdig, so werden wir doch aus der Untersuchung, wenigstens für unser Urtheil Gewinn ziehen. Gehen wir daher zunächst in eine kurze Beschreibung des Wesentlichen der wechselseitigen Schuleinrichtung ein.

1. In den Bell-Lankaster-Schulen sind sämmtliche Schulkinder nach Verhältniß ihrer Standpunktes für jeden Unterrichtsgegenstand in einzelne Rotten von 10, 12 Kindern eingetheilt. Diejenigen Kinder, welche zu derselben Rotte im Lesen gehören, gehören nicht auch zu einer Rotte im Schreiben und Rechnen; sondern für jeden Unterrichtsgegenstand sind die Rotten so zusammengesetzt, wie es die Kenntnisse der Kinder erfordern, so daß nur Kinder, welche in dem einzelnen Gegenstande dieselbe Stufe erstiegen haben, zusammen lernen. Ein Kind, das zur letzten Rotte im Rechnen gehört, kann im Lesen zur ersten, im Schreiben zu einer mittleren gehören.

2. Jeder Rotte ist ein Gehülfe vorgesetzt, ein kleiner Unterlehrer. Derselbe ist ein gereifteres Schulkind, welches die Uebungen, welche seine Rotte unter seine Leitung durchmachen soll, genau kennt. Ein solcher Gehülfe arbeitet als solcher entweder bloß einzelne Tage oder auch Wochen, nicht zugleich in allen Gegenständen, sondern nur in einem Gegenstande. In allen andern ist er Schüler.

3. Die Unterrichtsgegenstände sind auf das allergenaueste abgestuft; die einzelnen Uebungen sind auf große Wandtafeln gedruckt, welche den Gehülfen zum Leitfaden dienen. Die Kinder lernen übrigens hier eben so gut mündlich und schriftlich, wie in anderen Schulen.

4. Der Lehrer oder Meister der Schule geht von Rotte zu Rotte, zusehen, ob Alles im rechten Gange ist, ob der einzelne Gehülfe seine Schuldigkeit thut ꝛc. Er greift ein, wo er es für nothwendig erachtet; oder er unterrichtet auch in einzelnen Gegenständen fortwährend eine Rotte. Auf

ein bekanntes Zeichen treten alle Kinder an ihre Plätze und der Lehrer unterrichtet nun die ganze Klasse.

In Eckernförde gilt als erstes Hauptgesetz:

Theile die Schüler nach Verschiedenheit ihrer Fähigkeiten und Fortschritte in einige Hauptklassen, diese wieder in Abtheilungen, und suche dann durch Gehülfen alle Abtheilungen, während der Lehrer selbst mit einer beschäftigt ist, zweckmäßig zu beschäftigen.

In diesen wenigen Sätzen ist das Wesentliche der äußeren Einrichtung der Bell-Lankaster'schen Schulen enthalten, und alles andere Eigenthümliche folgt aus denselben. Sehr vieles aber, was den ursprünglichen Wechselschulen eigen sein mochte, gehört zum Zufälligen und Veränderlichen. Dahin sind zu rechnen die Strafen, welche Lankaster anwandte, die Belohnungen, welche er verlieh, die Manier, in Sand zu schreiben, die Mützen auf dem Rücken zu tragen ꝛc. Das Alles gehört nicht zum Wesen der wechselseitigen Schuleinrichtung. Wir halten uns hier nicht bei diesem Nebenwerk auf, um über die Sache selbst ein Urtheil zu gewinnen.

Treten wir in eine Bell-Lankaster-Schule hinein, so finden wir die Kinder rottenweise um einen Gehülfen versammelt, entweder mit Lesen, Schreiben oder Rechnen beschäftigt. Dieses setzt voraus, daß der Schulsaal darnach eingerichtet sei, daß die Kinder aus ihren Sitzen heraustreten und sich an den ein für alle Mal zu bestimmten Zwecken bestimmten Stellen in Ordnung versammlen können. Wir finden alle Kinder ununterbrochen in reger Thätigkeit. Jedes Kind lernt und übt gerade das, wozu seine Kraft hinreicht; der kleine Unterlehrer belebt durch seine Lebendigkeit die kleine Schaar, und die gleichzeitige Thätigkeit Aller, reißt auch das stumpfeste Kind mit fort. So lehrt es die Erfahrung. Die Kinder lernen theils sitzend, theils stehend, wie es der Gegenstand verlangt. Ist die Zeit einer Uebung zu Ende, so gibt der Lehrer das Zeichen. Nun tritt jedes Kind an eine andere Stelle des Saales zu einer

neuen Rotte. Damit bei diesem Wechsel nicht Unordnung vorfalle, so ist die Art des Plätzewechselns, der Bewegung der Kinder ꝛc. auf das allergenaueste bestimmt. Wir sehen ein, daß in diesen Schulen die größte Ordnung herrschen muß. Der Lehrer wird zur Einführung und Festhaltung derselben gezwungen. Sonst löset sich Alles in ein Chaos auf. Daher finden wir in den Bell-Lankaster-Schulen Alles an seinem bestimmten Platze, Alles geschieht mit der größten Regelmäßigkeit. Das Kind fühlt die Nothwendigkeit derselben, und es fügt sich gern und willig in dieselbe. Später ist sie ihm zur andern Natur geworden, und nun fängt es an, sich freier in dieser festen Ordnung zu bewegen, ohne daß Störung entstünde. So wechselt ein Gegenstand mit dem andern und eine Ordnung der Rotten mit der andern, bis die Unterrichtszeit vorüber ist. — Wir sind nun im Stande, über die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung ein Urtheil zu fällen.

1. Der Bell-Lankasterianismus ist nicht eine neue Unterrichts- oder Lehrmethode. Anfangs hat man ihn dafür ausgeben wollen. Es giebt keine gegenseitige oder wechselseitige Unterrichtsmethode, in so fern darunter eine besondere Methode verstanden wird. Das aber glaubte und hoffte man an vielen Orten. Eine arge Täuschung. Diese Täuschung scheint aber in Frankreich statt gefunden zu haben. Nun, da man die Jämmerlichkeit oder vielmehr totale Nichtigkeit des Lankasterianismus als Lehrmethode eingesehen hat, verliert man den Muth und — schüttet das Kind mit dem Bade aus.

Wo man durch die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung die eigentlichen geistig weckenden, geistig bildenden Methoden verdrängen, den Mechanismus an die Stelle der geistigen Entwickelung setzen und den gebildeten Geist des erwachsenen, gereiften Mannes durch die Unreife eines Kinderverstandes ersetzen zu können glaubte, da hat man sich gewaltig getäuscht. Also das steht fest: der Lankasterianis-

mus ist keine neue Unterrichtsmethode und er ersetzt die geistig bildenden Methoden nicht. Die sind durch nichts zu ersetzen. Der Geist bleibt Geist, und der Geist wird nur wahrhaft geweckt durch den Geist. Der Lankasterianismus soll daher gar nicht an die Stelle des geistigen Unterrichts treten, er soll ihn auch gar nicht verdrängen; diese Bestimmung hätte man ihm gar nicht geben sollen; er hat auch wirklich diese Bestimmung in der Behandlung eines denkenden Lehrers nie gehabt. Da man dieses, namentlich in Deutschland Anfangs glaubte, so erhoben sich mit Recht alle Pädagogen, um diese Geistessklaverei von den Grenzen des Vaterlandes abzuhalten. Nun aber, nachdem man ihn näher kennen gelernt hat, nimmt man das Gute, was er hat, dankbar an, und denkt nicht daran, das Bessere, welches wir haben, durch etwas Schlechteres zu ersetzen. Wenn daher der Lankasterianismus die geistbildenden Methoden nicht verdrängen soll und nicht verdrängen will, so kann er mit und neben demselben bestehen. Auch in den Bell-Lankaster-Schulen kann ein wahrhaft geistweckender Unterricht statt finden. In Eckernförde gilt als zweites Hauptgesetz:

Der Lehrer selbst soll in jedem Unterrichtszweige Lehrer sein und bei allen Abtheilungen; er selbst leite das Fortschreiten von einer Stufe zur andern; die Uebung der Schüler durch Schüler soll nicht so wohl Unterricht, als Wiederholung und Einübung des Erlernten sein.

2. Der Bell-Lankasterianismus ist nichts mehr und nichts weniger als eine Schuleinrichtung. Er ist eine gewisse Art, einer Schule eine äußere Verfassung, eine eigenthümliche äußere Einrichtung zu geben. Er ist nichts anders als eine Schuleinrichtung. Was hindert dann den kleinen Unterlehrer, nach der Weise in den Unterrichtsgegenständen zu verfahren wie er es gelernt hat? Ja, er kann gar nicht anders. Hat er das Lesen nach der Lautirmethode gelernt, so lehrt er es eben so; hat er mit Verstand rechnen gelernt, so lehrt er es wieder mit Verstand;

er kann nicht anders. Also schließt der Bell-Lankasterianismus den geistbildenden Unterricht gar nicht aus. Er hat es mit dem Geist zunächst gar nicht zu thun. Er ist eine äußere Einrichtung. Aber eine vortreffliche, eine in großen, mit hundert und mehr Kindern verschiedenen Alters besetzten Schulen gewiß nachahmungswerthe Einrichtung. Der Bell-Lankasterianismus stellt eine für große Schulen trefflich ausgedachte, musterhafte Schuleinrichtung dar. Diese Behauptung muß ich näher begründen.

a. Jedes Kind wird in steter Thätigkeit erhalten.

Wenn es auch unseren geschicktesten, gewandtesten Lehrern gelingt, eine Masse von 100 und mehr Kindern gehörig zu beschäftigen, so sind diese Lehrer doch immer selten. Die meisten vermögen dies nicht und lernen dieses nie. Es gehören dazu, der angeborne pädgogische Takt und das Lehrtalent. Aber selbst, wenn wir die einzelnen Kinder einer sehr zahlreichen Schule längere Zeit unbemerkt beobachten, so werden wir finden, daß sie bei weitem nicht so anhaltend beschäftigt sind, als es scheint. Und doch erfordert die Erreichung der Zwecke der Elementarschule eine ununterbrochene Thätigkeit des Kindes, schon um der Gewöhnung des Kindes zur fortgesetzten Thätigkeit selbst willen. Das leistet nun die wechselseitige Schuleinrichtung in ganz vorzüglichem Grade. Das Kind wird in beständiger Thätigkeit erhalten. Der kleine Kreis, in welchem es sich befindet, erlaubt nicht leicht eine Abschweifung der Gedanken. Das Kind hat beständig etwas zu machen. Die Schüler thun viel. In unsern Schulen lernen sie oft nur, und oft wie passiv! Dort folgt Lernen, Uebung, Vor- und Nachmachen auf einander. Es ist ein gegenseitiges Empfangen und Geben, ein Leben. Und wir wissen ja, daß das Leben nur bildet. Leben und Schule sollen nicht zwei Dinge, sondern sollen ein Ding sein. Daher soll jede Schule, wie die Lankasterschule, jedem Kinde viel zu thun und zu machen geben. Schon dieß allein

weckt jedes noch unaufgeregte Kind. Der kleine Lehrer ist in der Lankasterschule in einem fort mit Nachmachen, Nachsehen und Fragen beschäftigt. Das Kind kann nun nicht anders, es arbeitet. Welch ein Gewinn daraus dem Kinde nicht nur für sein Schulleben, sondern für seine ganze Zukunft erwächst, braucht den Lehrern nicht erst bewiesen zu werden. Deßwegen mißt man die Güte jeder Schule mit Recht zum Theil nach dem Maaße, in welchem der Lehrer die Kinder in Thätigkeit zu setzen und darin zu erhalten weiß. Wem dieses in einer sehr zahlreichen Schule gelingt, der wird eine mehr oder weniger den Bell-Lankaster'schen Schulen ähnliche Einrichtung getroffen haben. Eine ganz vollkommen ununterbrochene Thätigkeit aber wird er nur dann erzielen, wenn er die Verfassung der Schulen des wechselseitigen Unterrichts wählt.

b. Jedes Kind gehört in allen Unterrichtsgegenständen zu einer, seinen Kräften angemessenen Abtheilung.

Darin liegt zum Theil der Grund der ununterbrochenen Thätigkeit. Alles, was gelehrt wird, ist für jedes einzelne Kind derselben Rotte berechnet. Alle mit einander Lernende stehen auf derselben Stufe. Ein Vortheil, der nicht zu hoch angeschlagen werden kann. In keiner zahlreich besetzten Schule bei der gewöhnlichen Einrichtung, wenn ein Lehrer allein den Unterricht besorgt, können so viele Abtheilungen gemacht werden, als eigentlich erforderlich wären. Man muß sich damit begnügen, höchstens 4 Klassen zu machen. Und dann geht für manches Kind Vieles vom Unterricht verloren, entweder weil der Gegenstand ihm noch zu schwer oder zu leicht ist. Dazu kommt das große Uebel, daß ein einziger Gegenstand zur Norm des Fortschrittes aus einer Klasse in die andere genommen wird. In den meisten unserer Schulen wird dem Kinde nach der Fertigkeit im Lesen der Platz bestimmt. Allein selten schreitet ja ein Kind in allen Gegenständen gleich rasch weiter. Deßhalb lassen die-

jenigen Lehrer, welche Lebensbeweglichkeit genug besitzen, um die individuellen Verhältnisse der Kinder zu berücksichtigen, die einzelnen Schüler in den verschiedenen Gegenständen sich verschiedenen Abtheilungen anschließen. Allein dieses hat in großen Schulen immer sehr große, oft unüberwindliche Schwierigkeiten, und wenn diese gänzlich besiegt würden, so hätte man eben die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung gewählt.

c. Der Bell-Lankasterianismus bringt den nöthigen Wechsel in den Unterricht.

Es ist naturwidrig, kleine Kinder lange an demselben Gegenstande festzuhalten. Eine Beschäftigung von einer Stunde mit demselben Gegenstande ist schon sehr lange für ein lebensfrohes, muntres Kind. Deßhalb suchen die besseren Lehrer die Zeit der Lectionen abzukürzen. Aber auch hier zeigen sich in zahlreichen Schulen mannigfaltige Schwierigkeiten. Wenn zur Veränderung der Lection commandirt wird, so verstreicht leicht eine Viertelstunde oder mehr, bevor die Thätigkeit wieder begonnen hat. Aus diesem Grunde lassen viele Lehrer die Gegenstände nur in langen Zwischenräumen, ja oft während eines ganzen Vormittags, nicht wechseln. Es giebt Schulen, in welchen das Kind 2 bis 3 Stunden mit dem ABC geplagt wird. Was ist die Folge dieser Geistestyrannei? Geistessklaverei, vollkommne Stumpfheit und thierähnliches Hinbrüten. Dem ist nun in den Bell-Lankasterschulen auf das vollkommenste vorgebeugt. Die einzelnen Lectionen dauern nur so lange, als der Erfahrung gemäß gewöhnlich die Aufmerksamkeit eines Kindes gespannt bleibt. Alsdann wird mit der Glocke das Zeichen zum Wechsel gegeben, und in weniger als 5 Minuten ist in der Regel Alles bereit, die neue Lection zu beginnen. Das ist der eine Grund, warum es in den Bell-Lankaster-Schulen nicht an dem gehörigen Wechsel fehlt. Der zweite Grund liegt darin, daß das Kind in der Regel in jeder Lection, welche es von dem kleinen Gehülfen empfängt, auch praktisch (körperlich) thätig ist. Es wird überall die

Uebung gleich mit dem Lernen verbunden. Das soll nun freilich nicht als ein eigenthümlicher Vorzug der Bell-Lankaster-Schulen dargestellt werden; denn auch andre Schulen verfahren also. Nur erleichtert die Einrichtung der Schulen des wechselseitigen Unterrichts die Verbindung des Lernens und Uebens mehr als jede andre Schuleinrichtung. In den gewöhnlichen Schulen ist es dem Lehrer unmöglich, das Machen der Kinder gehörig zu controlliren. Wo aber die Aufsicht fehlt, da bleibt das Arbeiten der Kinder Stückwerk, oder es giebt Tändelei und Spielerei. Der Lehrer sieht es ja nicht.

d. Die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung giebt jedem Schüler Gelegenheit zu uneigennütziger Thätigkeit für das Ganze.

Jeder ordentliche Schüler kann Gehülfe, Monitor oder Unterlehrer werden, und es müßte mit einem Schüler sehr schlecht stehen, der in 6 Jahren nicht oft und häufig als solcher gearbeitet hätte. In diesem Amte ist er zwar auch für sich selbst nicht unthätig und sicherlich wird er durch die Uebung am meisten lernen, aber seine Anstrengung ist doch zunächst darauf gerichtet, Andere zu lehren. In uneigennützigem Eifer besorgt er also das Beste Anderer, das Beste der ganzen Anstalt. Er dient nicht um persönlichen Gewinnstes, sondern um der Sache, um des Gehorsams und um der Liebe willen. Welche höhere Eigenschaft aber kann das Zusammenleben dem Einzelnen anbilden und anwünschen, als Sinn für die gemeinschaftliche Wohlfahrt, Theilnahme an dem Bestehen und der Fortdauer des Ganzen, Aufopferungsfähigkeit zum Besten Anderer! Das sind ja die höchsten Eigenschaften, welche das öffentliche Leben in Anspruch nimmt, durch die es eine Gemeinschaft für einander lebender und wirkender Menschen wird. Eine jede Erziehungsanstalt sollte daher darauf denken, Veranstaltungen zu treffen, jedem Jünglinge Gelegenheit zu geben, in Uneigennützigkeit für Andere oder für das Ganze thätig zu

sein. Alsdann ist die Anstalt eine Erziehungsanstalt für thätigen Gemeinsinn; eine solche Schule ist dann die beste Vorbereitungsanstalt für das Leben. Das kann von der Lankasterschule behauptet werden, da sie jedem Schüler Gelegenheit giebt, sich in Uneigennützigkeit thätig zu erweisen. In dem kleinen Monitor erzieht man den künftigen Gemeindebeamten, bildet ihm den Sinn für aufopfernde öffentliche Thätigkeit an und entläßt ihn reif für's Leben aus der Schule. Aus diesen Gründen ist der Gebrauch der Kinder zu Geschäften in der Schule sehr zu empfehlen. Ein Kind, das die Schule gekehrt und zur Reinigung der Kirche beigetragen hat, tritt mit ganz anderem Gefühle in Schule und Kirche ein, als wenn es nirgends selbst Hand anzulegen braucht. Die Schule soll aber eine Stätte zur Bildung des Gemeinsinnes sein, wie es die Lankasterschule ist. Hier hilft Einer dem Andern. Keiner lernt das, was er lernt, allein für sich, sondern auch für Andere. Was Einer sich gut eingeübt hat, darin übt er wieder Schwächere. Das Gute, das dem Einen angebildet ist, gebraucht er gleich in werkthätiger Liebe und Gemeinschaft.

e. Der Bell-Lankasterianismus gewöhnt die Kinder an die strengste Ordnung, angeregelte Zucht und unbedingten Gehorsam.

Hiermit ist die glänzendste Seite der Sache den Lehrern genannt. Die Einrichtung, welche in den Schulen des wechselseitigen Unterrichts herrscht, gewöhnt das Kind an geregelte Ordnungsliebe; sie handhabt strenge Zucht und befestigt im unbedingten Gehorsam. Eine Schule, welche das leistet, leistet das Wesentlichste und Wichtigste, was von ihr begehrt werden kann. Denn sie ist alsdann eine wirkliche Erziehungsanstalt. Es ist ungleich wichtiger und für das Heil des Kindes und des bürgerlichen Lebens nothwendiger, daß ein Kind zur Ordnung, zur Zucht und zum Gehorsam erzogen werde, als daß es gut lesen, rechnen und schreiben lerne. Es ist dieses das Wichtigste und Nothwendigste,

auch namentlich für die Schulen unſerer Zeit. Wir haben in den Methoden des Unterrichts herrliche Fortſchritte gemacht; wir ſehen ſchon in vielen Schulen einen geiſtbildenden Unterricht ertheilen. Aber leider iſt dieß an vielen Orten auf Unkoſten der Ordnung, der Zucht und der geregelten Disciplin überhaupt geſchehen. Ich habe mich ſchon anderwärts über dieſen Gegenſtand erklärt, aber die Sache iſt zu wichtig, als daß man nicht überall darauf zurückkommen ſollte. Es iſt eine übelverſtandene Philanthrophie, wenn man den unreifen Menſchen wie einen reifen behandelt, wenn man ihn, den unmündigen mit dem mündigen auf gleicher Stufe Platz nehmen läßt, wenn man die Willkühr, welche man der Jugend erlaubt, für ein Mittel zur Bildung zur Freiheit hält. Die neuere Pädagogik hätte keine unglücklichere Verirrung begehen können. Die Alten erzogen die Jugend in ſtrenger Zucht; ſie ließen ſie gehorchen, damit ſie durch das Gehorchen das Befehlen lernen möchten. Aber viele unſerer heutigen Lehrer ſuchen die Kraft der Bildung einzig in dem Lernen, in Moralſentenzen nnd Aufklärungen! Sie wollen nur Lehrer, nicht mehr Väter, Erzieher und Meiſter ihrer Jugend ſein. Welches ſind die Folgen ſolcher Verkehrtheit, ſolcher Umkehrung aller natürlichen Ordnung? Blicket um euch her und ihr werdet klug werden, wenn ihr eure Augen der Auffaſſung der allgemeinſten Erſcheinungen nicht verſchließt! Woher die Frechheit der Jugend auf allen Straßen und öffentlichen Plätzen? Woher die Nichtachtung älterer, achtungswerther Perſonen, ſelbſt der Vorgeſetzten, der Geiſtlichen ꝛc.? Woher die Keckheit der 16 und 18jährigen Jugend, worüber ſelbſt die liebevollſten Männer zu klagen anfangen? Woher die Weichlichkeit und Mattheit des heranwachſenden Geſchlechts? Woher die Roheit und Frechheit auf der einen, und der Mangel an Ausdauer auf der andern Seite? Woher die Verwechſelung des beſcheidenen Anſtandes mit roher Ungeſchliffenheit? Woher das frühzeitige Altklugwerden unſerer Jugend, ihre Genußſucht und

das Verschwinden der frischen jugendlichen Lebensheiterkeit in der Jugend? Woher die Klagen aller alten Lehrer über die rohe Ausgelassenheit der Jugend? Woher die Frechheit und Respectlosigkeit überhaupt gegen Obrigkeit und Gesetz?

Wir wollen diese Uebel nicht einzig und allein dem Schul- und Erziehungswesen aufbürden, aber es hat diese verderblichen Erscheinungen unserer Zeit mit herbeiführen helfen. Nicht Basedow, nicht Rochow, nicht Salzmann und nicht Pestalozzi, auch nicht der geniale Rousseau haben diese Popanze herbeigeführt; sondern deren falsche Jünger. Gleich viel nun, wer an dem Uebel schuld ist; genug, es ist vorhanden; wir erkennen es und wir denken auf Gegenmittel. Diese liegen darin, daß wir die Jugend zur strengsten Ordnung in ihrem Kommen und Gehen, in ihren Arbeiten und Büchern, in ihrem Lernen und in ihrem Vergnügen anhalten; darin, daß wir statt der verflachenden und alle Tüchtigkeit verschwemmenden Faselei den Ernst wieder in die Schulen einführen; darin, daß wir eine (menschlich) strenge Zucht handhaben; darin, daß wir die Jugend zu pünktlichen Gehorsam gewöhnen. Es liegt Kraft und Thätigkeit in der rechten Zucht und in dem rechten Ernst; und Kraft und Thätigkeit wecken Kraft und Thätigkeit. Es liegt Weichlichkeit und Schlaffheit in der Ordnungs- und Zuchtlosigkeit, wie in dem Ungehorsam und der Widerspenstigkeit, und Weichlichkeit und Schlaffheit führen Weichlichkeit und Schlaffheit herbei. Drum laßt uns, werthe Lehrer und Miterzieher der Jugend! die Nothwendigkeit, unserer Jugend Zucht und Gehorsam zur andern Natur zu machen, tief beherzigen. Und wenn wir ohne diese sittlichen Eigenschaften der Seelen unserer Kinder den allervortrefflichsten, den geistbildendsten Unterricht ertheilten, wir wären dann doch nichts anders als die Verderber der Jugend. Darum legen wir hier in der Bildungsanstalt künftiger Lehrer, den höchsten Werth darauf, daß die heranwachsenden Lehrer in Zucht und Ehrbarkeit und in strengem Gehorsam gegen die Gesetze und

den Willen ihrer Vorgesetzten leben; darauf, daß sie die Zuchtlosigkeit und den Ungehorsam der Kinder in der Schule als den Gipfel alles Verderblichen in der Schule erkennen, diese Jugendlaster hassen und vernichten lernen; darum glauben wir, unserer Provinz noch viel mehr durch Einführung einer festen Disciplin als durch Verbesserung der Unterrichtsmethoden zu leisten; darum verdient die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung allen den großen Schulen, denen die Handhabung der festen Ordnung, der geregelten Zucht und der Befestigung des Gehorsams Mühe verursacht, ernstlich anempfohlen zu werden. Denn sie stellt das vollkommne Bild der Ordnung, der Zucht und des Gehorsams dar. Sie nöthigt den Lehrer, sie zu handhaben, und das Kind findet sich von selbst hinein, fühlt sich wohl in derselben, und bewegt sich, weiß der Lehrer sonst überhaupt nur Leben und Geist in der Schule heimisch zu machen, frei in aller Ordnung, in aller Zucht, in allem Gehorsam. Und diese Dinge sind die Bedingungen alles sittlichen Lebens, auch des echt christlichen Sinnes und Wandels. Durch sie führst du daher das Kind auf die Bahn des sittlichen, christlichen Lebens; durch sie giebst du dem Kinde die wichtigsten Führer mit auf die weite Lebensreise; durch sie bist du mehr als Lehrer, durch sie bist du Erzieher. Durch sie bist du ein grüner Zweig an dem Baume der Menschenbildung; durch sie bist du ein Beglücker der Jugend; durch sie erziehst du dem Familienleben fleißige Arbeiter, treue Gatten, gute Väter und Mütter; durch sie bildest du der Gesellschaft und dem Vaterlande tüchtige, rüstige, kernhafte, thatkräftige Menschen; durch sie führst du die Jugend mit Ehrfurcht und frommem Sinne in die Tempel des Herrn; durch sie erziehst du Menschen und Christen. Laßt uns darum in unsern Schulen, in unsern Familien, Ordnungsliebe und Thätigkeit, Zucht und Gehorsam blei end befestigen; laßt uns den rechten Ernst in die Schule wieder einführen! Dann verbinden wir das Beste der alten, mit dem Vortrefflichen der neuen Schulen

Zucht und Ordnung mit geistbildendem Unterricht. Dann genießt die heranwachsende Jugend Erziehung und Unterricht, erziehenden Unterricht. Dann bilden wir den Kopf und das Herz der Jugend.

Und dazu kann der Bell-Lankasterianismus in großen Schulen viel beitragen. Für sie kann er eine heilbringende Verfassung, eine segensreiche Schuleinrichtung werden. Kleine Schulen, in welchen der Lehrer Alles in Allem sein kann, bedürfen dieser streng geregelten Verfassung nicht in gleichem Grade. Aber in großen Anstalten, wie z. B. in der Erziehungsanstalt für Verbrecher- und Waisenkinder zu Düsselthal, wo mehrere hundert Kinder des verschiedensten Alters vereinigt sind, wird dieselbe treffliche, auf keine andere Weise zu ersetzende Dienste leisten. Bei allem dem aber vergesse man nicht, daß der Bell-Lankasterianismus eine Schuleinrichtung, mithin eine Form ist. Formen aber sind todt und leblos und ertödten und erdrücken, wenn sich der Geist nicht derselben bemächtigt. Sie bilden den Leib zur Wohnung für einen belebenden Geist. Ohne Geist ist dieser Leib ein Leichnam. Darum stellen wir, so sehr wir auch den Bell-Lankasterianismus als eine passende, Bildung fördernde Form für große Ganze geschildert haben, die geistige, die Geist bildende Kraft des gereiften Erziehers oben an und messen seinen Werth mit nichts Anderem, als mit sich selbst. Wir hören daher nicht auf, geistbildende Methoden zu gebrauchen, sondern wir denken immer mehr und mehr darauf, uns ihrer mehr und mehr zu bemächtigen, sie weiter auszubilden, und sie auf den Unterricht in der Schule anzuwenden. Nur so viel werden wir aus dem bisherigen erkannt haben, daß der Bell-Lankasterianismus eine Schuleinrichtung aufstellt, welche die Anwendung der geistbildenden Methoden nicht ausschließt, vielmehr deren Anwendung erleichtert und begünstigt. Darum werden wir uns derselben, wo es Noth thut, bedienen, und sie überall da, wo wir aus ihrer Ein-

führung Förderung der Thätigkeit, der Ordnung, der Zucht und des Gehorsams der Jugend hervorgehen zu sehen hoffen dürfen, dringend empfehlen.

Die bisherigen Ansichten, finden zur Freude des Verfassers ihre volle Bestätigung in den Thatsachen, welche in einer neulich erschienenen kleinen Schrift auf eine sehr eindringliche und belehrende Weise mitgetheilt sind. Dieselbe führt den Titel:

Pädagogische Bemerkungen, mit besonderer Beziehung auf das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. Von A. F. v. Krohn, Senior ꝛc. Schleswig, 1825. 63 S. in 8.

Der Verfasser derselben ist Mitglied der von des Königs von Dänemark Majestät angeordneten Commission der wechselseitigen Schuleinrichtung, und er redet dieser Sache hier das Wort. Seine Darstellung ist einfach, lichtvoll und überzeugend, und man hört einen Mann sprechen, welcher den faulen Fleck vieler unserer Schulen sehr richtig erkannt hat. Er giebt auch die Mittel zur Verbesserung des sittlichen Verfalles der Volksschulen an. Dieselben stimmen mit den, in dem vorstehenden Aufsatze aufgestellten Ansichten ganz überein, und ich unterschreibe fast jeden Gedanken, den dieser wackere Mann mittheilt. Das Schriftchen verdient die weiteste Verbreitung. Und jeder Lehrer, gleichviel ob er die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung gebrauchen kann und will, oder nicht, kann vieles aus demselben lernen. Zur Bezeichnung des Geistes, in welchem dieselbe geschrieben ist, und um derdarinenthaltenen beherzigenswerthen Wahrheiten willen will ich eine Stelle daraus mittheilen. S. 45 und ff.

»Es giebt gewisse Tugenden (tugendhafte Fertigkeiten), welche die nothwendige Vorbedingung, und gewissermaßen

die Grundlage, nicht nur eines legalen, rechtlichen und bürgerlichen Lebens, sondern auch eines ächt-sittlichen und christlichen Sinnes und Wandels sind. Daher ist die Erwerbung derselben denn auch für alle Menschen in allen Ständen und Verhältnissen des Lebens wichtig und nothwendig, für den Staatsmann wie für den Gelehrten, für den Künstler wie für den Handwerker, für den Bürger wie für den Landmann; ganz besonders aber für den Theil der Menschheit, den man mit dem Namen: Volk bezeichnet. — Und man erinnere sich, daß hier die Rede von Volksschulen ist, und zwar wieder besonders von denen, in welchen die Volks-Jugend von ihrem 6ten, 7ten bis zum 11ten 12ten Jahre, vielleicht (wo keine höhere Schule ist) bis zu ihrer Confirmation nicht blos Unterricht, sondern auch Erziehung erhalten soll. — Innere Tugenden sind: Ordnungsliebe, rege und anhaltende Thätigkeit beim Arbeiten, willige Fügung in nothwendige Anordnungen oder Achtung und Gehorsam gegen bestehende Gesetze, ehrende Anerkennung der Vorzüge Anderer, gebildeterer, und mehr unterrichteterer, sittlich besserer ꝛc.

Sind es nicht diese Tugenden die besonders im Volke heimisch seyn sollen, um es in sich glücklich und im Ganzen kräftig zu machen? — Sind es aber auch nicht, leider! eben diese Tugenden, welche der Geist der Zeit, in den letzten Jahrzehnden größtentheils aus den Volksschulen vertrieben hat? — Drängt sich dem denkenden Beobachter nicht die Wahrheit auf: daß das unzeitige Verpflanzen einer verfeinernden oder vielmehr verweichlichenden Erziehungsweise — welche in einzelnen von besonders fähigen Lehrern geleiteten höheren Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten allerdings lobens- und nachahmungswerth erscheinen mußte — in die Volksschulen im Allgemeinen ein Fehlgriff unserer neuen Pädagogen war, wodurch Zucht und Ordnung aus den Volksschulen zum Theil vertrieben wurden? —

Es gab eine Zeit, wo die Ansicht allgemein werden zu wollen schien, und noch lebt sie hin und wieder im Ueber-

maß, daß alle Volksschulen leicht Rochow'sche, Pestalozische, u. s. w. werden könnten, ja daß sie es zum Heil der Menschheit werden müßten. — Man glaubte, es sey an der Zeit, nicht nur die, von diesen edlen Männern verbesserten Methoden im Unterrichte nachzuahmen, sondern auch ihre Erziehungsweise in ganzer Ausdehnung in die Volksschulen einzuführen. — Man wähnte, es bedürfe dazu weiter nichts, als ihre Schuleinrichtungen nachzumachen, und ihre Schulgesetze anzunehmen und in kurzer Zeit würden dann auch schon die Schulmeister Rochow's, Pestalozzi's und Salzmann's werden. Die Lehrmethoden und Schuleinrichtungen dieser mit Recht verehrten Männer, hatten sehr viel Anziehendes, weil sie wirklich segensreiche Bahnen im Lehrwesen öffneten, und auch — und hieraus gingen die meisten Mißgriffe hervor — weil sie so viel Ungezwungenes, scheinbar die Geistesfreiheit Beförderndes für das Erziehungswesen an sich hatten. —

Man wollte in den Volksschulen die Kinder dadurch zu guten, kräftigen Menschen bilden und erziehen, daß man sie schon als erzogene Menschen behandelte. — Der Geist sollte nicht bloß gebildet und veredelt, er sollte auch zugleich kräftig und freisinnig werden, aber dadurch, daß man die Schranken der Zucht und Ordnung — nicht etwa Zeitgemäß erweiterte — nein, daß man sie größtentheils ganz einriß. — Es sollten nicht bloß die Lehrer im Unterricht zu den Kindern hinabsteigen, welches gewiß heilsam und segensreich ist, sondern man setzte die Kinder auch fast zu dem Meister hinauf; das war zu weit gegangen, war unzeitig. — Es wurde nicht bloß das Stäupen, Knien, und sonstige Mißhandlungen aus der Schule verbannt, was nicht anders als heilsam sein konnte, denn es war zeitgemäß — sondern man wollte jede Züchtigung verbannen, das war ein Fehlgriff, es war der Zeit vorgegriffen. — Furcht vor der Strafe und Ordnungssinn sollten durch Prämien und Ehrgefühl, die Ruthe durch Zuckerplätzchen ersetzt werden.

Die Schüler sollten die Freiheit früher, als das Gesetz kennen lernen, sollten eher Ungebundenheit üben, als gehorchen lernen. —

Ja es scheint die Behauptung nicht zu gewagt: wir haben in den letzten 25 — 30 Jahren Fortschritte im Lehren auf Kosten der Erziehung gemacht. — Heller ist's in unsern Volksschulen geworden, es wird besser gelehrt und mehr gelernt, aber Irrlichter sind im Erziehungsfach aufgegangen, Zucht und Ordnung sind zum Theil gewichen. — Die Belebung und Förderung der obengenannten Tugenden in den Schulen wird als Nebensache, ja oft selbst — und gar mitunter von den gelehrtesten Lehrern — als die Schule nicht besonders angehend betrachtet. Aber eben in den Elementarschulen sollte nicht bloß die Denkkraft, das Erkenntnißvermögen des Geistes, sondern auch die sittlichen Anlagen und Gefühle in den jungen Gemüthern geweckt, entwickelt und gestärkt werden. Die Ordnung, die Thätigkeit, der willige Gehorsam, die Achtung vor Gesetzen, muß zur Gewohnheit werden dem Menschen durch Gewöhnung daran als Kind. — Durch das Anhalten dazu wird der junge Mensch geübt, seine Neigungen höhern Verstandes- und Vernunftregeln unterzuordnen, also gewöhnt in Beherrschung seiner Neigungen und Begierden, in der Unterwerfung des Sinnlichen unter das Vernünftige. — Also wird, wie auch schon früher angedeutet, die äußere Zucht und Sitten, Vorübung und Beförderung der innern ächten Sittlichkeit; und wo diese im gedeihlichen Wachsen ist, da sind eben jene Gewohnheiten zugleich auch wieder Schirm und Schranken gegen Anfechtungen und Abweichungen. — Und dieses ist es, was eine vernünftige wechselseitige Schuleinrichtung so sehr befördert, ohne in dem geistbildenden Unterricht störend einzugreifen, ja selbst auch ihn mehr fördernd.«

Die Lehrer sehen, was der Verfasser will: Befestigung der Ordnung, der Zucht und des Gehorsams in unsern Schulen, damit dieselben nicht bloße Lehr- und Lern-, sondern wirkliche Erziehungsanstalten seien. Es sind dieses Ansichten und Worte zur rechten Zeit gesprochen. An uns ist es nun, sie zu beherzigen.

*) Wer weitere Belehrung über die Bell-Lankaster'sche Schuleinrichtung und über die Fortschritte derselben in Eckernvörde wünscht, findet sie in:

1. Ueber Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung in Volksschulen von J. C. Möller. Altona 1826.
2. Briefe, darstellend die wechselseitige Schuleinrichtung, nach ihrem Bestehen in der Normalschule zu Eckernvörde ꝛc. Von H. Dieckman, Schullehrer. Altona 1826.

Beide Schriften empfehlen die besprochene Sache. Die letztere ist lehr- und inhaltsreicher als erstere.

IV.

Ueber die Bezeichnung der Töne durch Ziffern in der Volksschule.

Daß die Sache über die beste Bezeichnungsweise der Töne in Volksschulen noch nicht vollends in's Reine gebracht sei, kann für denjenigen, welcher mit der bisherigen Gegeneinanderstellung der Gründe für die eine oder für die andere Meinung bekannt ist, und die Thatsache kennt, daß sich fortwährend bewährte Stimmen für die neue Bezeichnungsweise erklären, keinen Augenblick zweifelhaft sein. Beweiset ja die Fortdauer der verschiedenen Ansichten über dieselbe Sache eben nichts anders, als daß der Gegenstand noch nicht bis zur Uebereinstimmung aller Kenner fortgeführt sei. Wenn es nun überhaupt nirgends gut ist, auf halbem Wege stehen zu bleiben, so ist dieses doppelt und dreifach nachtheilig in allen Angelegenheiten, welche sich auf Erziehung und Unterricht, d. h. auf die wichtigeren Angelegenheiten der Menschen beziehen. Vielmehr ist es gerathen, den Gegenstand, über welchen die Meinungen verschieden sind, so lange festzuhalten und zu verfolgen, bis man zu ganz festem Resultate gelangt ist, zumal wenn davon irgend eine Angelegenheit der öffentlichen Schule abhängt. Dieses ist einer der Gründe, welche mich bestimmen, die Frage: ob es besser sei, in dem Volksschulen-Gesange die Töne durch Noten oder Ziffern zu bezeichnen, aufzugreifen, und aus gleichem Grunde möchte es jedem Gesanglehrer anzurathen und anzumuthen sein, dieselbe mit seiner Aufmerksamkeit zu begleiten.

Außerdem ist der Inhalt der Frage keineswegs eine solche nichtswürdige Kleinigkeit, für welche man ihn hat ausgeben wollen. Von nichts Anderem ist die Rede, als

von einer Verbesserung der Methode eines allgemeinen Unterrichtsgegenstandes der Volksschule und zwar eines, der Verbesserung besonders bedürfenden Unterrichtsgegenstandes. Es ist eine allgemein bekannte Thatsache, daß in verhältnißmäßig sehr wenigen Schulen und Kirchen schön gesungen und der Gesang-Unterricht in jenen zweckmäßig und bildend ertheilt wird. Wir setzen voraus, daß diese Thatsache anerkannt werde. Wir setzen ferner bei unseren Lesern voraus, daß sie den Gesang-Unterricht in den Volksschulen zu den wichtigeren Gegenständen des Schulunterrichts und der allgemeinen Bildung überhaupt zählen. Die Erfahrung lehrt, daß diese Ansicht noch nicht so allgemein verbreitet ist, als sie es verdient, und selten faßt der Lehrer den Gesang als eins der wichtigsten und edelsten Disciplinar- und Erziehungsmittel der Schule auf. Der bildende Gesang-Unterricht hat in dieser Beziehung Folgen, welche man nicht leicht auf anderem Wege erreichen wird, was wir hier nur andeuten, später weiter ausführen wollen. Wenn daher überhaupt nur die Gewißheit, daß es in den meisten Schulen und Kirchen mit dem Gesange schlecht stehe, zugegeben wird, so reiht sich für den denkenden Lehrer gleich daran die Frage nach den Ursachen dieser Erscheinung und nach den Mitteln zu ihrer Bekämpfung und Entfernung. Und jene Ursachen müssen aufzufinden und diese Mittel anzugeben sein. Als Hauptursachen der im Allgemeinen ungenügenden Leistungen der Schulen im Betreff des Gesanges werden nun von namhaften Männern genannt: die mangelhafte Ausbildung der meisten Lehrer in musikalischer Hinsicht und — der Gebrauch des Notensystems in der Volksschule. Diese Behauptung, mit Gründen unterstützt, verdient unsere ernste Beachtung, und sie ist der zweite Grund, warum ich in die Streitfrage eingehe und einzugehen für Pflicht halte.

Dieselbe hat in den letzten Jahren viele Lehrer schriftlich und mündlich bewegt. Die meisten sind der älteren Bezeichnung der Töne durch Noten treu und dem Gebrauche der Ziffern abhold geblieben. Vielleicht ließe sich diese Erscheinung sehr leicht aus der, den meisten Menschen von der Natur eingegebenen, darum guten, Vorliebe für das Gewohnte erklären. Indessen wir bedürfen dieser Erklärung nicht, da die Bezeichnung der Töne durch Noten so anschaulich und passend erscheint, daß man schon von vorn herein gegen Anders-

denkende eingenommen ist. Hält man obendrein die Art der Bezeichnung eines Gegenstandes für etwas Außerwesentliches, vielleicht Gleichgültiges, so begreift man kaum, wie Menschen so viel Lärm und Geschrei von einem Dinge, das dem Nichts gleicht, machen können, und man bedauert es, daß die Aufmerksamkeit der Lehrer sich unwichtigeren Gegenständen zu- und deßwegen von wichtigeren Gegenständen abwendet. Ich muß hier das Bekenntniß ablegen, daß ich früher und namentlich vor einer pädagogischen Reise für die Bezeichnung der Töne durch Noten und gegen den Gebrauch der Ziffern (Zahlzeichen) im Gesang-Unterrichte war. Ich bin gegenwärtig anderer Meinung, und ich vermuthe und hoffe, daß es Anderen ebenso ergehen werde, wenn die Sache unpartheiisch untersucht und die Erfahrungsbeweise nicht eigensinnig und einseitig, als nicht zulässig, zur Seite geschoben werden. Aber freilich giebt es wichtigere Dinge für den Lehrer, als die Untersuchung über ein Zeichensystem, auch wichtigere Dinge als der Gesang nach Ziffern und Noten. Aber man beschäftigt sich ja auch nicht immer mit den allerwichtigsten Dingen. Immer aber ist es wünschenswerth, daß wir Lehrer aus der Ungewißheit, ob der Gesang in den Volksschulen durch den Gebrauch der Ziffern gewinnen könne oder nicht, herauskommen, um nach Beseitigung dieses Gegenstandes unsere Aufmerksamkeit ungetheilt einem anderen, als wichtiger anerkannten, Gegenstande zuwenden zu können. Die Anstrebung dieser Gewißheit und Festigkeit in der Ueberzeugung meiner Amtsbrüder ist der dritte Grund, welcher mich zur weiteren Untersuchung über den bekannten Gegenstand antreibt.

Der Hauptgrund ist aber freilich meine Ueberzeugung, daß der Gesangunterricht in den Volksschulen durch die Verabschiedung der Noten und den Gebrauch der Ziffern viel gewinnen wird. Darum werde ich den Ziffern das Wort reden. Ich hatte (als Nicht-Musiker!) früher einige allgemeine Gründe gegen die Einführung der Ziffer als Notenzeichen, welche mit allgemein-pädagogischen und mathematischen Meinungen zusammen hingen. Als ich aber in Magdeburg den herrlichen Gesang, der in den dortigen Schulen zu den Alltäglichkeiten gehört, hörte und als einstimmige Ansicht aller Gesanglehrer, die ich kennen lernte, vernahm, daß man diese Erfolge zum Theil dem Gebrauche der Ziffer bei'm Gesangunterrichte zu verdanken habe, und daß es ihnen

(denselben Personen!) früher bei dem Gebrauche der Noten unmöglich gewesen sei, dasselbe zu leisten *) — da stutzte ich und ich nahm mir vor, meine Gründe, welche für die Noten zu sprechen schienen, näher zu untersuchen, entweder fester zu begründen und in diesem Falle den Grund der Täuschung der Magdeburgischen und anderer Lehrer aufzusuchen, oder sie mit richtigeren Ansichten zu vertauschen. Letzteres ist der Fall gewesen.

Die Erfahrung ist eine herrliche Sache. Aber man hat gesagt, daß Erfahrungen nichts beweisen, und daß man sich bei der Vertheidigung seiner Ansicht auf seine Erfahrungen nicht berufen dürfe. Mit Grund und mit Ungrund. Mit Grund; nehmlich die Berufung auf Erfahrung gilt nicht, beweiset nichts und ist gar nicht zuzulassen, wenn sich Einer auf Erfahrungen beruft, die an seine Eigenthümlichkeit, der Lage oder der Persönlichkeit, geknüpft sind, welche ein Anderer also gar nicht machen kann, entweder weil seine Lage dieses nicht gestattet, oder weil es seine Persönlichkeit, z. B. seine sittlichen Grundsätze, nicht zulassen. So beruft sich z. B. ein geistesträger Lehrer auf die Vortrefflichkeit des Gebrauchs der weißen und schwarzen Censurbücher, der grünen und rothen Wochenbillets, der Listen, Aufseher und Späher zur Aufrechthaltung der Disciplin, und ein Anderer beweiset die Herrlichkeit der ältesten Buchstabirmethode damit, daß er versichert (wie es die Erbärmlichkeit thut, wenn sie nichts Anderes mehr gegen die Anmuthung der Umgestaltung einzuwenden weiß), »er befinde sich bei derselben sehr wohl und er habe sich dabei stets sehr wohl befunden.« In diesen und ähnlichen Fällen hat der Gegner gar nicht Lust, er kann und darf nicht dieselben Erfahrungen machen wollen. Darum ist die Berufung auf solche specielle Erfahrungen der Einzelnen gar nicht zuzulassen, und in diesem Sinne hat man ganz Recht, zu behaupten, die Erfahrung beweise Alles, folglich — Nichts. Ganz anders aber verhält es sich, wenn ich Erfahrungen als Beweisgründe aufführe, welcher jeder Andere ebenfalls machen kann und von deren Versuch nicht sittliche Gründe abhalten —

*) Die Regierung ist dort so fest von dem Werthe des Gebrauchs der Ziffern bei dem Gesangunterrichte überzeugt, daß die Fähigkeit eines Schulkandidaten, dieses Mittel zu gebrauchen, als eine empfehlenswerthe Eigenschaft in sein Prüfungszeugniß gesetzt wird.

ganz anders, wenn ich diese Erfahrungen in wirklichen, nicht abzustreitenden Leistungen vorzeige — ganz anders, wenn ich eine weit vielseitigere Erfahrung gemacht habe. Wenn ich zwei Menschen A und B mit einander streiten höre, und vernehme, daß sich beide auf ihre, einander in der Meinung der Streitenden widersprechenden Erfahrungen berufen, und es heraustritt, daß A sämmtliche Erfahrungen des B und noch andere Erfahrungen gemacht hat, welche dem B abgehen, so werde ich, auch wenn ich von dem Gegenstande des Streites nichts verstehe, schließen, daß A der die neuen, ihm allein angehörigen Erfahrungen den alten, ihm und B gemeinschaftlichen, entgegengestellt, das Recht und die Wahrheit auf seiner Seite habe. Gerade in diesem Falle befinden sich die Lehrer im Betreff des Gesanges nach Ziffern, welche sich auf Erfahrungen berufen. Die Lehrer, welche jetzt die Ziffern gebrauchen, haben ehemals auch die Noten gebraucht; aber die Lehrer, welche jetzt noch die Noten gebrauchen, haben (in der Regel) nicht früher die Ziffern gebraucht. Deßhalb haben jene alle Erfahrungen gemacht, welche diese gemacht haben, aber nicht umgekehrt, sondern die der Ziffern jetzt sich bedienenden Lehrer haben bei diesem Gebrauche eines neuen Mittels Erfahrungen gemacht, welche denen, die sich desselben gar nicht, oder nicht consequent und mit vollkommener Handhabung desselben bedient haben, ganz oder zum Theil abgehen, und in diesem Falle haben diese ihnen zwar eigene Erfahrungen, die aber doch von Jedem noch gemacht werden können und welche wirkliche Leistungen dem Auge, oder hier vielmehr dem Ohr und dem Gemüthe, vorhalten, beweisende Kraft, und sie, als nicht zulässig, abweisen wollen, heißt, das Wesen gültiger Erfahrungsbeweise ganz verkennen, sich gegen umsichtige, vorurtheilsfreie Prüfung verhärten und abschließen und sich in der Meinung selbsteigener Untrüglichkeit wohlgefallen. Die Erfahrung ist nächst der Vernunft unsere größte Lehrerin, und ihre Resultate und Antworten sind für denjenigen, welcher sie mit vorurtheilsfreier Besonnenheit zu fragen weiß und ihre Antworten versteht, sehr triftige Beweisgründe, welche nach den Gründen, welche dem reinen (a priorischen) Erkennen entnommen sind, die erste Stelle einnehmen. Verschließen wir darum unser Ohr nicht länger, wegen vermeintlich aus der Vernunft stammender Gründe, festliegenden Erfahrungen und anerkennenswerthen höheren Leistungen! —

Was ist nun — fragen wir — in Betreff der Anerkennung des Werthes der Ziffern für den Gesang in Volksschulen zu thun? Ich meine ein Zweifaches. Erstens, eine allgemeine Prüfung der Gründe aus pädagogischem Gesichtspunkte; zweitens, eine Widerlegung der Gegengründe von einem anerkannten Musiklehrer, welcher nicht die einseitigen Erfahrungen des B, sondern die mehrseitigen des A gemacht hat. Jenes Erste werde ich versuchen, dieses Zweite wird von meinem Freunde Herrn Engstfeld in Duisburg geschehen. Die Leser dieser Zeitschrift werden denselben wohl in theoretischer und praktischer Hinsicht für competent erklären, worauf ich indessen, da ich nur als Liebhaber, nicht als eigentlicher ausübender Kenner, die Musik, jedoch sehr hoch, schätze, verzichten muß und wirklich verzichte. Ich gehe nun gleich zur Mittheilung meines Freundes über, mir die Auseinandersetzung allgemein pädagogischer Gründe für den Gebrauch der Ziffern in dem Gesang-Unterricht der Volksschulen vorbehaltend. Wir beide haben dabei keine andere Absicht als die, die Verbreitung einer veredelten Gesang- und Menschenbildung durch Verbesserung der Gesangunterrichts-Mittel anzustreben. —

Zunächst kommt es bei der Entscheidung des Vorzugs der Ziffern vor den Noten darauf an, daß nicht allgemeine pädagogische Gründe dagegen sprechen, demnächst, daß auch in eigentlich musikalischer oder technischer Hinsicht sich die Waagschaale bedeutend auf die Seite der Ziffern neigt. Letzteres ist nun schon früher in einer eigenen Schrift von Herrn Engstfeld geschehen. Späterhin hat man neue Gegengründe aufgesucht. Dieselbe wären also zugleich zu würdigen. Was also uns, den Vertheidigern und Freunden des Volksgesanges nach Ziffern obliegt, zerfällt in einen allgemeinen pädagogischen und in einen speciellen technischen Theil. Wir wollen den letzteren voranschieben, indem wir später die Vorzüge der Ziffern vor den Noten aus allgemeinen pädagogischen Gründen nachweisen werden. Uebrigens bedürfte es dieser empfehlenden allgemeinen Gründe nicht einmal. Es reicht hin, wenn nachgewiesen ist, daß die Ziffern in technischer Hinsicht vor den Noten den Vorzug verdienen, wenn die Pädagogik überhaupt nur nichts dagegen hat. Indessen bleibt die Pädagogik hier nicht auf bloße Neutralität beschränkt sondern sie weiset für die Ziffern positive Vorzüge nach. Vorerst möge also der Musiker und Musik-kundige Lehrer gehört werden.

A. D.

V.

Vorzüge des Gebrauchs der Ziffern vor den Noten bei dem Gesangunterrichte in der Volksschule, besonders aus musikalischem Gesichtspunkte.

Der Aufforderung des Hrn. Herausgebers dieser Zeitschrift, mit der Vertheidigung des Tonziffernsystems fortzufahren, damit die Sache endlich zur Entscheidung gebracht werde, — komme ich um so lieber entgegen, da seit einem Jahre nicht nur Aufmunterung und freundliche Theilnahme aus vielen Gegenden Deutschlands, und selbst aus Holland mir und meinen kleinen Schriften zu Theil geworden sind, sondern auch, weil ich in dieser Zeit immer mehr noch vom Werthe der Tonziffern mich überzeugt habe.

Welcher Bezeichnung der Gesanglehrer beim Unterricht in der Schule und im Sängerchor sich bedienen solle, ob der Noten oder der Ziffern? — Diese Frage betrifft nichts Außerwesentliches, nicht eine Nebensache, wie oft behauptet worden ist. Freilich steht das Zeichen niedriger als die Sache, welche angedeutet werden soll; hierüber handelt es sich aber nicht, sondern über das, wie die Sache selbst — hier der Gesang — am zweckgemäßesten, leichtesten und schnellsten in Ausübung gebracht werde; und dann ist die Bezeichnung Hauptsache.

Daß die »kurze Beschreibung des Tonziffernsystems, und Versuch einer Vertheidigung desselben, Essen 1825« Widerspruch finden würde, sah ich voraus; denn ich hatte, der Wahrheit zu Liebe, öffentlich gegen Vorurtheil, Lieblingsmeinung und Gewohnheit gekämpft. Und nichts konnte mir willkommner sein, als eine

gründliche und auf Wahrheit gestützte Beurtheilung; um entweder meinen Irrthum einsehen, oder das Tonziffernsystem noch fester begründen zu können. Von den, mir zu Gesicht gekommenen acht Rezensionen, waren zwei sehr ungünstig; da ich aber die Unhaltbarkeit der Behauptungen meiner beiden Gegner klar bewiesen zu haben glaube, so haben die in dem Werkchen aufgestellten Gründe für die Ziffern an innerem Gehalt gewonnen.

Erst nach der Herausgabe meines Werkchens wurde ich mit einem Aufsatze in der allgemeinen musikalischen Zeitung, Jahrgang 1815, bekannt, in welchem Hr. Prof. Maas die Bezeichnung der Töne durch Ziffern durchaus verwirft. Es bleibt also noch übrig zu untersuchen, ob die Gründe, welche dort gegen die Ziffern aufgestellt werden, entscheidend in dieser Sache sind. Zu dem Ende wollen wir jene Abhandlung Satz vor Satz durchgehen, wo sich alsdann ergeben wird, »daß die Freunde der Tonziffern, nach Durchlesung derselben, sich eines Andern zu bedenken,« — gar keine Ursache haben.

Welches sind denn nun die Gründe, die Hr. Prof. Maas den Ziffern entgegenstellt?

1. »Die, über den Werth des Ziffergesangs gemachten Erfahrungen entscheiden nichts.«

Es ist wahr: »eine neue Lehrart wird von ihrem Urheber oder andern Verehrern mit einem Feuereifer und mit einer Begeisterung in Ausübung gebracht, die ganz natürlich auffallende Fortschritte der Zöglinge bewirken müssen.« Aber angenommen, es wären hinsichtlich der Tonziffern noch keine Versuche angestellt, die Erfahrung bliebe daher ganz außer Acht; — nun ergäbe sich aber, bloß aus der Theorie, daß die Tonziffer leichter, überschaulicher, naturgemäßer, einfacher sei, als das Notensystem: — so würde die Zweckmäßigkeit ihrer Einführung wol nicht zu läugnen sein, und niemand könnte zweifeln, daß die zu machende Erfahrung ihren Werth begründen würde. Nun aber hat die Tonziffer in musikalischer, pädagogischer und volksthümlicher Hinsicht, als allgemeines Gesangbildungsmittel, große, unberechenbare Vorzüge vor den Noten, — und die Erfahrung spricht zum Vortheil der Ziffern ein glänzendes Urtheil.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY

2. »Die Tonkunst hat durch Erfindung des Notensystems sehr gewonnen; warum will man dasselbe denn nun verdrängen?«

Nein, die Noten können und sollen nicht verdrängt werden; aber da, wo sie kein Heil bringen, und wo sie nie wahrhaft einheimisch gewesen sind, und es auch nicht werden können, dahin gehören sie nicht. Es kann aber, wo eine Sache nicht ist, vom Verdrängen derselben die Rede nicht sein. Die Noten sind nicht fürs Volk; denn was haben die Noten in den Gesangbüchern bis jetzt gefruchtet? Ist unter Jedem Hundert der Kirchengänger wol einer, welcher eine unbekannte Melodie nach Noten singt? Die Ziffern sind aber so leicht, so überschaulich, daß selbst diejenigen, welche keinen eigentlichen Unterricht im Gesange genossen haben, sehr bald und leicht sich zurecht finden. So sagt wieder die Erfahrung, die nichts gelten soll. — Drum fort mit den bloß figurirenden Noten aus dem Gesangbuche! Gebt dem Volke die Melodien in Ziffern! —

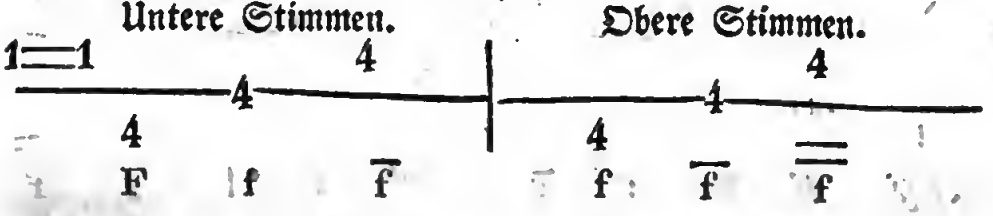
3. »Jede Note bezeichnet immer einen und denselben Ton, und ist daher ein vollkommen bestimmtes Zeichen; die Ziffern hingegen sind unbestimmt, da die 4 bald c, d, e, f, u. s. w. vorstellt.«

Dieser Einwurf kann nur gemacht werden, indem man das Notensystem ins Ziffernsystem übertragen will. Man frage den Schüler, was er sich unter der Tonziffer 4 denkt? und er wird antworten: den vierten Ton, von der 1 angerechnet; es wird ihm gar nicht einfallen, daß dieser Ton h heißen könnte. Würde ihm dieses gesagt, so möchte er wol in seiner Unbefangenheit fragen: welcher Ton heißt denn i? Die Nebensache, den Namen des Tones, gibt die Note; die Hauptsache, die Größe des Intervalls, läßt sie erst suchen. Daß der Name des Tones wirklich Nebensache sei; ja, was noch mehr, daß der Name des Tones durchaus unbestimmt ist, findet man bei zwei, um einen Ton verschieden gestimmten Instrumenten. Werden sie zusammen gespielt, so muß man dort D-dur nehmen, wenn hier C-dur genommen ist; der Klang oder Ton, der hier g ist, heißt dort a, obschon beides die Quinte oder 5 ist. (Die Mittelstücke der Flöte, die Bogen des Horns u. s. w.) Also nicht jeder Ton, son-

dern nur jede Note hat einen bestimmten Namen; — und jede Ziffer auch.

4. »Die Tonziffer bestimmt zwar den Ton in irgend einer Tonleiter; in welcher Octave dieser Ton aber liegt, bleibt unbestimmt. In C-dur kann die 4 vorstellen F, f, $\bar{f}$ und $\bar{\bar{f}}$.«

Folgendes Beispiel wird zur Wiederlegung vollkommen hinreichen, indem als bekannt vorausgesetzt wird (S. meine kurze Beschr. S. 19), daß die Normal-1 der untern Stimmen = c, die der obern = $\bar{c}$ ist:



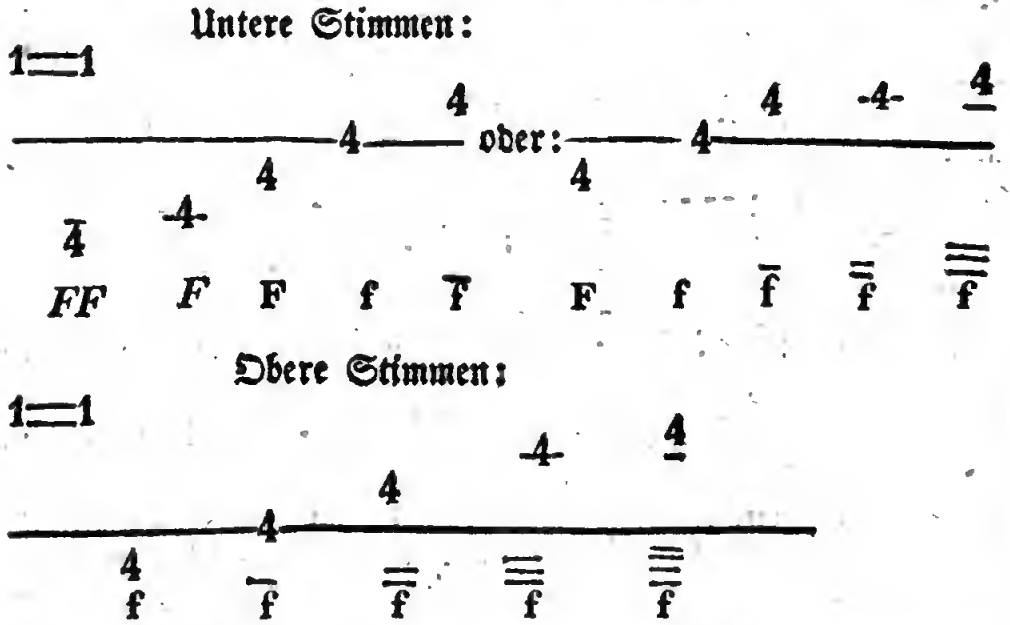
5. »Beim Ziffernsystem ist man genöthigt, willkürlich festzusetzen, daß eine gewisse Reihe von Ziffern die Töne einer gewissen Octave andeuten solle.«

Sobald das Kennzeichen der Tonhöhe gegeben ist (kurze Beschr. S. 21), fällt diese Willkür weg. Beim Notensystem ist man genöthigt, willkürlich 5 Linien anzunehmen, willkürlich einen Schlüssel davor zu setzen, der wieder willkürlich f, c oder g bedeutet; denn niemand wird behaupten, daß das Gesagte im Tone selbst beruhe. Dieselbe Willkür setzte fest, daß die Töne Buchstabennamen erhalten (S. jedoch oben Satz 3), und diese Buchstaben durch offne oder gefüllte Punkte dargestellt werden sollten. Aber abgesehen hievon, bezeichnen die Ziffern das Intervall, welches in allen Octaven dasselbe, und keiner Willkür unterworfen ist; anders aber verhält es sich bei den Noten. Der Tenorsänger soll bei seiner, im Violinschlüssel stehenden Stimme, nicht, wie die Noten es fordern $\bar{c}\ e\ g\ \bar{\bar{c}}\ \bar{\bar{e}}$ sondern c e g $\bar{c}$ $\bar{e}$ singen. Hier ist mehr als Willkür, hier ist Unrichtigkeit!

6. »Die Bezeichnung im Zusammenhange wird bei den Ziffern gerade durch das bestimmt, was sie von dem Notenplane borgt.«

In diesem Falle wird man gegen die Bezeichnung selbst doch nichts einzuwenden haben. Oder ist das Borgen nicht

erlaubt? Das Notensystem borgt seine geraden Linien auch, und eben so seine Notennamen. Daß aber der Ziffernsänger seine Octavenlinie nicht von dem Notenplane borgt, geht aus der folgenden Einwendung hervor. Die Hülfslinien vollends können dem Ziffernsystem gar nicht zur Last gelegt werden, indem die Noten ihrer viel mehr gebrauchen, und bei Ziffern die Anwendung einer derselben einen Tonumfang gewährt, der in Praxis nicht vorkommen kann:



7. »Das Ziffernsystem benutzt die erborgte Linie schlecht, indem die Stufen keine bestimmte Töne, sondern ganze Octaven bezeichnen.

Weil die Ziffer selbst die Tonstufe unzweideutig angibt, so bedarf der Sänger keiner nähern Bezeichnung derselben, ist daher gegen den Notensänger im Vortheil. Daß die Zifferntabulatur aber so deutlich die verschiedenen Octaven unterscheidet, ist ein überwiegender Vorzug. »Die Octave bildet im Gefühl eine feste und starke Abstufung und Begrenzung; die Linien des Notenplans stimmen aber durchaus nicht mit dieser Begrenzung. Sie bilden fürs Auge fünf Sprossen, und weil die Zwischenräume auch für Sprossen gelten müssen, so zählt die Leiter elf Stufen.«

8. »Die Bestimmtheit der Bezeichnung ist bei der Ziffer von dem Zusammenhange abhängig, in welchem diese vorkommt, und keineswegs eine unbedingte, wie in der Bezeichnungsart durch Noten.«

Was den Ziffern hier zum Vorwurfe gereichen soll, ist im Gegentheil ein großes Lob für sie. Stets ist der Sänger sich seiner 1, seiner Tonika bewußt; immer weiß er, auf welcher Stufe der Tonleiter er sich befindet. Ganz anders ists beim Notensänger; jeder Ton steht vereinzelt da, jede Note muß ihm beim Aufsuchen der folgenden zur Basis dienen (S. kurze Beschr. 5. Vorzug), und das Gefühl für die Tonart geht unausbleiblich mehr oder weniger verloren.

9. »Der Anfang eines Tonstücks steht mit nichts Vorausgehendem im Zusammenhange; woher bekommt der Sänger nun die Höhe der 1?

Auch der Ziffernsänger hat Kennzeichen der Tonhöhe (S. kurze Beschr. S. 21); er findet bei 6=1 seine Normal-6 mit derselben Leichtigkeit, als der Notensänger sein Normal-a.

10. »Es ist die willkürliche Bestimmung nothwendig, daß die Ziffern aufwärts gezählt werden!«

Nun ja! Bei Noten gleichfalls. — Größtentheils beruht in der musikalischen Zeichensprache alles auf willkürliche Bestimmungen; doch bei Noten mehr als bei Ziffern (S. oben Satz 5).

11. »Die Ziffern zeigen nicht das richtige Verhältniß der Töne an; denn 1:2 verhält sich nicht, wie die Prime zur Sekunde, sondern wie zur Octave!«

Um dem Volke die Ziffern zu rauben, nimmt man seine Zuflucht zur rationalen Musik! — Dem Ziffernsänger wirds doch wol vergönnt sein, seine Zeichen so zu nehmen, wie sie selbst die Generalbaßschrift aufstellt. Stehen die Tonziffern als Verhältnißzahlen? Wird z. B. die Melodie: Ringe recht, also gesetzt:

$$6:7,\ \frac{1:}{7},\ \frac{1:2,3:3}{}\ ?$$

Müssen aber in der Bezeichnung der Stufen die Schwingungsverhältnisse der Saiten erkannt werden, so möcht' ich

wissen, wie man es an den Noten entdecken soll, daß c:g sich verhalte, wie 2:3; oder c:c̄ = 1:2. Das Verhältniß der Octave drückt bei Ziffern sich sehr deutlich aus:

Die Töne der ersten Reihe verhalten sich zu den gleichnamigen der zweiten, wie 1 : 2. Die Schwingungsverhältnisse der übrigen Intervalle werden in beiden Systemen nicht gerechtfertigt; und das ist für die Ziffern sehr gut; denn mit Recht würde ihnen solch ein gelehrtes Ansehen, daß nur Verwirrung hervorbringen könnte, zum Vorwurfe gemacht werden. Der Sänger braucht es nicht zu wissen, wie die Terz zur Quarte sich verhält, sondern welches Intervall sie vom Grundtone aus bildet.

12. »Bei Ziffern tritt eine Handlung des abgezogenen Denkens an die Stelle einer Anschauung.«

Auffallend ist es, daß die Gegner des Tonziffernsystems behaupten, dasselbe setzte ein Zählen voraus, das Liniensystem hingegen gäbe die Anschauung; da es doch gerade umgekehrt ist (Kurze Beschr. S. 35). Das Treffen, und daher das richtige Auffassen der Intervallengrößen, ist beim Gesange Hauptsache; welche Bezeichnungsart nun am unzweideutigsten und schnellsten anzeigt, ob z. B. die Sexte gesungen werden soll, hat auch die größere Anschaulichkeit. Nun ist es aber augenscheinlich, daß die Sexte deutlicher in der Ziffer 6, als in einer Note hervortritt, selbst wenn nur eine Tonleiter angenommen wird. Was hätte der Sänger aber an dieser 6 noch zu zählen, um zu erfahren, daß er den sechsten Ton singen soll? Bei der Ziffer bleibt die 6 immer Sexte, weil nur die Tonika sie bestimmt; bei Noten kann jede, Sexte, Quarte u. s. w. sein, weil das Intervall entweder vom Baßtone der auftretenden Harmonie, oder von der zuletzt dagewesenen Note berechnet wird. Ohne daher die chromatischen Töne zu berücksichtigen, und abgesehen davon, daß a — f̄ und ā — f̄ fürs Auge auf dem Notenplane sehr verschieden sind; — es treten in jede Tonleiter sieben verschiedene Sexten, und jede Note ist bald Quarte, bald Sexte, bald Octave u. s. w. Wo bleibt nun die Anschaulichkeit der Noten, wenn man diese Berechnung durch alle

Tonarten und mit allen Schlüsseln fortsetzen, und dabei erwägen wollte, daß die Sexten c — a und e — c̄ nicht gleich groß sind? Was von der Sexte gesagt ist, gilt von allen übrigen Intervallen. — Die Höhe eines Tones ist relativ, und diese Beziehung drückt die Ziffer vollständig aus, indem sie die 1 als Grundton ansieht. Der Notensänger hingegen muß durch Berechnung herauszufinden suchen, in welcher Beziehung eine Note zur andern steht, daß z. B. des auf der vierten Stufe von as sich befindet. Hieraus folgt, daß der Zifferngesang leichter sei; »denn eine Bezeichnung ist um so leichter, jemehr sie das Bezeichnete anschaulich macht,« und mit Bestimmtheit aufstellt. Doch wozu lange des Widerlegens, da die Praxis beweiset, daß Ziffern anschaulicher sind, als Noten, indem der Ziffernsänger seine Töne zu treffen, in kürzerer Zeit im Stande ist, als der Notensänger. —

13. »Die Note ist ein unmittelbares Zeichen der Töne, die Ziffer ein doppelt mittelbares; daher der Notengesang leichter.«

Hr. Prof. Maas sagt: »Jede Ziffer bezeichnet zunächst eine Zahl, diese dann die Stelle des angedeuteten Tones, und aus dieser Stelle wird erst der Ton selbst erkannt; die Note aber bezeichnet unmittelbar einen bestimmten Ton.« —

Die Note an und für sich ist ein Punkt, welcher die Stelle des anzudeutenden Tones erst dann bezeichnet, wenn 5 Linien mit ihm in Verbindung treten; Bedeutung erhalten diese Linien erst, wenn sie einen Schlüssel bekommen, und dann erst erlangt der Punkt Bestimmtheit, und zwar nicht unmittelbar aus sich selbst, sondern von der Stufe, auf welcher er steht. Die Ziffer aber bezeichnet unmittelbar die Ordnungszahl der Stufe. Da es sich nun bloß um die Stufe handelt, indem von Höhe des Tones nur beziehungsweise gesprochen werden kann, so ist das Verfahren der Ziffern, bei Bestimmung derselben, einfacher; sie nennt gleich die fünfte Stufe. Das Notensystem gibt zuerst fünf Linien, hierauf einen Schlüssel und Vorzeichnung, dann einen Punkt, bezeichnet diesen Punkt mit einem Buchstabennamen, und läßt nun durch Abzählen suchen, daß derselbe auf der fünften Stufe sich befindet.

14. »Es ist nicht die Rede von der Leichtigkeit, die Zeichen kennen zu lernen, sondern von der Leichtigkeit der Zeichen selbst, wenn man sie kennt.«

Daß das Kennenlernen der Ziffern viel leichter sei, als das der Noten, bedarf keines Beweises; daß aber das Leich-

tere sich auch auf die Anwendung der Tonziffer ausdehnt, ist oben im 12 und 13 Satze gezeigt worden, und wird von der Erfahrung so laut uns zugerufen, daß kein Zweifel hierüber mehr obwalten kann.

15. »Der Gebrauch der Ziffern, statt der Noten, weil erstere leichter sind, ist ein pädagischer Mißgriff. Man ist zurückgekommen von der philanthropischen Ansicht, dem lieben Kindlein alles recht süß und leicht zu machen.«

H. Prof. M. nimmt diesen Einwurf nicht im Allgemeinen, sondern in soweit, als das Leichtere nur allein das Erlernen der Tonzeichen betrifft; in diesem Falle wäre nichts dabei zu erinnern. Wenn aber der unwiderlegbaren Behauptung, daß der Zifferngesang im Allgemeinen und in allen einzelnen Theilen leichter sei, als der Notengesang — wenn dieser Behauptung obiges entgegengestellt würde, so müßte diese Entgegnung auf Mißverstehen des pädagogischen Grundsatzes beruhen. Der Antiphilantropismus wird wol nicht die Regel aufstellen: Mache den Kindern alles so sauer und schwer als möglich; auch nicht: Selbst das, den Meisten Unerreichbare, werde gelehrt, wenn auch diese Meisten nur Nachbeter oder Nachsinger werden.

16. »Wollte man einem Gesange eine begleitende Stimme mit Generalbaßbezeichnung geben, so würde Verwirrung entstehen.«

Dieselbe Unbequemlichkeit findet sich beim Notensystem, wenn z. B. einer Singstimme die Begleitung eines B — Klarinets beigegeben würde; hat die Singstimme die

Noten - - - - f es c a b,

so hat das Instrument - g f d h c

Doch wozu bedürft' es dieser Parallele! Das Volk hat nichts mit dem Generalbaß zu schaffen, und das Musik-Instrument nichts mit der Tonziffer.

Wichtiger würde folgender Einwurf sein:

17. »Beim Taktschlagen, oder vielmehr beim Zählen der Taktglieder, stoßen zweierlei Bedeutungen der Ziffern zusammen; z. B.:

Singstimme: 5 5 3 1 | 5.
Taktglieder: 1, 2, 3, 4, | 1.«

Dieser Einwurf hat aber nur den Schein für sich, und ist in der Erfahrung nicht begründet. Die Taktglieder werden 1) nicht numerirt; daher sind dem Sänger die Ziffern sammt und sonders Tonziffern; die Taktglieder werden 2) nicht gesungen, sondern gezählt, und zwar 3) nicht anhaltend als Viertel, sondern abstoßend als Sechszehntel. Es ist daher keine Möglichkeit vorhanden, Taktglieder und Tonziffern zu verwechseln, selbst dann nicht, wenn die Ziffern, selbst gesungen werden. Beim Singen des untergelegten Textes ist vollends daran nicht zu denken.

18. »Es ist nicht die Frage, ob die Ziffernschrift in einzelnen Fällen, etwa bei ganz einfachen Singstimmen angewandt werden solle, sondern ob sie überhaupt und im Allgemeinen besser oder schlechter sei, als die Bezeichnungsart durch Noten.«

Da nicht nur ganz einfache Singstimmen, sondern auch Fugen, kurz Alles in Ziffern dargestellt werden kann, was für Singstimmen in Noten nur gesetzt werden mag; so darf die Einschränkung: »für den einfachen Volks- und Choralgesang reicht die Ziffer vollkommen hin,« — nicht mehr gemacht werden. Es ließe sich sogar leicht beweisen, daß für den Gesang im Allgemeinen die Tonziffer zweckmäßiger und besser sei, als das Notensystem. Das Ziel des Sängers ist Gesang; die Ziffer führt ihn am schnellsten zu diesem Ziele, und sehr sonderbar müßt' man es nennen, ihn deßwegen nach Noten singen zu lassen, weil die Violinstimmen in Noten ausgesetzt sind. Das hieße, die menschliche Stimme der Violine unterordnen. Die Frage: welche Bezeichnung ist im Allgemeinen besser oder schlechter? — könnte daher ohne große Mühe zu Gunsten der Ziffern beantwortet werden. Allein wir wollen nur den Begriff: Volksgesang festhalten, — und obige Frage beantwortet sich selbst. Uebrigens ist es unerklärlich, wie Hr. Prof. M. diese Frage hat stellen können; es ist gerade, als wenn ausgemittelt werden sollte, welcher Schlüssel, ob der G- oder F-Schlüssel im Allgemeinen besser oder schlechter sei? Der Violinspieler antwortet: der G-Schlüssel, der Violonzellist sagt: der F-Schlüssel; und doch meint der Altvioliniſt, beide hätten Unrecht. Wie, wenn gefragt würde: welche Sprache, die deutsche oder französische ist, nicht etwa in Deutschland oder Frankreich, sondern im Allgemeinen brauchbarer? Hierauf könnte geant-

wortet werden: keine von beiden, sondern die lateinische; und dann würde doch wieder bloß an die Gelehrten gedacht. —

19. »Muß man der Ziffer allgemeine Brauchbarkeit absprechen, so muß man einräumen, daß sie unvollkommner sei als die Note.«

Die Tonziffern sind bloß für den Gesang, und für denselben nichts weniger als unvollkommen, sondern allgemein brauchbar, indem sogar jede Bravour-Arie in Ziffern sich darstellen, und nach Ziffern sich singen läßt. Kann es ihr denn nun zum Vorwurfe gereichen, daß sie nicht auch für Violine und Pianoforte ist? Dem Sänger kann es gleichgültig sein, ob seine Zeichen auch für die Instrumentalmusik sich eignen; so wie der, der die Bratsche streicht, sich wenig darum kümmern mag, ob seine Noten auch für die Flöte passend sind. Solch eine allgemeine Brauchbarkeit, wie die angeführte, wird den Noten gern eingeräumt; dagegen machen aber die Ziffern Anspruch auf eine allgemeine Brauchbarkeit höherer Art, indem sie geeignet sind, die Kunst des Gesangs für alle Stände zugänglich zu machen.

20. »Der Weg zur musikalischen Bildung ist dem Ziffernsänger gehemmt.«

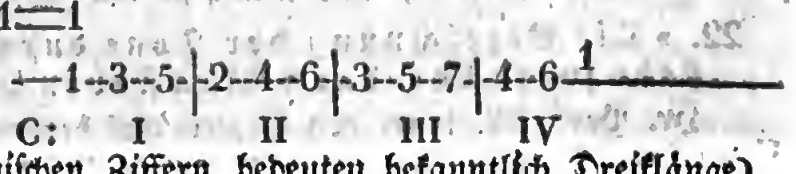
Die Antwort hierauf findet man in meiner kurzen Beschreibung S. 8. N. 8 und 9, und S. 54 N. 28. Uebrigens löst sich dieser Einwurf, welcher, beiläufig gesagt, für einen der wichtigsten gilt, in die einfachen Worte auf: Der Ziffernsänger kennt keine Noten.

Nun, wenn das Alles ist, so wird er durch den Ziffergesang wol nicht die Befähigung, sie zu erlernen, verloren haben; vielmehr wird er, da er richtige Begriffe von Ton, Tonleiter, Tonverbindung, Tonentfernung sich verschafft hat, die Noten um so eher sich zu eigen machen können. Hat er aber diese richtigen Begriffe? Allerdings. Höhe und Tiefe des Tones ist relativ; die Bezeichnung desselben hängt vom Grundtone ab, daher kann die 4 in diesem Tonstücke höher sein, als in jenem; — es gibt nur eine Tonleiter, welche bald tiefer bald höher steht; die Molltonleiter liegt in der Durtonleiter; von 3 zu 4 und von 7 zu 8 sind kleine Stufen; — das ganze Tonstück dreht sich um die Tonika, als um den Mittelpunkt, daher werden die Intervalle von der 1 bezeichnet; u. s. w. — Diese Elemente auf denen alle Musik beruht, und ohne deren Kenntniß es schon unerklärlich bleibt, warum G-dur fis hat, — diese Elemente liegen

dem Ziffersänger klar vor Augen. Das Erlernen der Noten wird nun erst wahrhaft bildend für ihn, und beide Systeme treten in ein fruchtbares Wechselverhältniß. Dem künftigen Klavierspieler wird es also nicht schaden, mit vielleicht 80 künftig nicht Klavierspielenden, nach Ziffern zu singen, zudem die Gegner der letztern bei andern Gelegenheiten behaupten, daß das Erlernen der Noten nicht schwer sei. — Sogar, wenn obiges Verhältniß umgekehrt wäre, und neun Zehntel der Schüler in Zukunft, oder schon jetzt ein Instrument spielen lernten, so würd' ich vielleicht noch Anstand nehmen, nach Noten singen zu lassen; zuvörderst, weil der Gesang nach Ziffern so viel leichter ist; dann aber auch, weil es zur höhern musikalischen Bildung wesentlich beitragen muß, es praktisch bewährt gefunden zu haben, daß die vielen Tonarten auf einem Grundsatze beruhen, und daß die Intervallgrößen, trotz der Verschiedenheit der Noten, in allen Tonarten gleich sind; die Generalbaßschrift ist dem Ziffernsänger weniger Hieroglyphenschrift, denn er findet Bekanntes, indem auch sie nur das Intervall berücksichtigt; was aber noch mehr: er findet, daß Gottfr. Webers geniale Bezeichnung nicht anders sein kann. Das letztere muß ich beweisen, das übrige ist an sich klar.

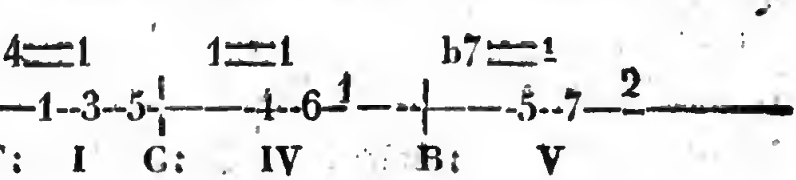
Gottfr. Weber, der größte Theoretiker unserer Zeit, der Schöpfer eines neuen, naturgemäßen Tonsystems, gründet seine Bezeichnung einzig auf die Tonleiter, und berechnet alles von der Tonika der Tonart; beides ist ebenfalls Grundlage der Tonziffern.

Die Bezeichnung der leitereignen Harmonien ist in beiden Systemen gleich



(Die römischen Ziffern bedeuten bekanntlich Dreiklänge)

Der Sitz einer Harmonie wird auf dieselbe Art angedeutet:



Dieses wird zur Bestätigung des Gesagten hinreichend sein. Es möchten aber manche hierin vielleicht einen neuen Grund gegen die Ziffern finden; darum werdeer zum Voraus beantwortet:

21. »Der Ton f erhält in demselben Tonstücke auch immer dieselbe Ziffer, f sei Prime, Sekunde, Terz u. s. w. des Akkordes. Anstatt einen Akkord so zu bezeichnen, wie er, analog der Signatur des Generalbasses bezeichnet werden müßte, nämlich den Dreiklang auf der Dominante mit 135, — bezeichnet ihn die Tonziffernschrift mit $5\,7\,\frac{2}{-}$«

Es wird wol keiner etwas dawider haben, wenn behauptet wird, daß $5\,7\,\frac{2}{-}$ auf der Stelle als Dominantenharmonie erscheint, wogegen 135 auf der Tonika gesucht werden muß. Freilich macht der Notensänger bei jeder Fortschreitung die verlassene Note, — — der Generalbaß die Grundnote der neu auftretenden Harmonie zur Prime, und ermangelt somit beiden das Band, welches die einzelnen Klänge zum Ganzen verbindet. Das ist eine Unvollkommenheit unserer Generalbaßschrift. Die Zifferntabulatur hingegen stellt die Akkorde im gehörigen Zusammenhange dar, und als entstehend aus der Tonika der Tonart. Wenn der Notensänger im obigen Beispiele den Ton f als 1, a als 3 von f, c als 3 von a, — wenn der Generalbaß sie als 135 ansieht, so betrachtet sie, aus höherm Gesichtspunkte, der Ziffernsänger, im abhängigen Verhältnisse, setzt sie in Verbindung mit den übrigen Tönen, sieht sie entstehen aus dem tonischen Akkorde, und nennt sie mit Weber: $57\frac{2}{-}$.

22. »Die Bezeichnung der Töne durch Ziffern, steht sogar der, durch Buchstaben nach.«

Hr. Prof. M. leitet den Beweis aus denjenigen Grundsätzen her, deren Richtigkeit oben an mehrern Orten schon bezweifelt worden ist. (S. Satz 3. 12. 13.) Das Ziffernsystem hat die größte Anschaulichkeit: es nennt gleich das Intervall; — das Notensystem hat weniger Anschauliches: das Intervall muß durch Zählen gesucht werden; — das Buchstabensystem hat gar keine Anschaulichkeit: das Intervall bleibt unberücksichtigt. Das Buchstabensystem ist

daher schwerer noch, als das Notensystem, welches schwerer ist, als die Tonziffer.

Und abermals:

23. »Größere Anschaulichkeit des Noten- ja sogar des Buchstabensystems.«

Hier stoßen wir auf einen Punkt, welcher erst klar macht, was die Gegner der Tonziffern unter der größern Anschaulichkeit der Noten eigentlich verstehen: Die Note, sogar der Buchstabe, haben nämlich die Eigenschaft, beim Anblick derselben, durch bloße Vergesellschaftung, einen bestimmten Ton in die Seele zurückzurufen. Aber nicht die gründlichste Tonkunde ist im Stande, ihren Verehrer mit dieser Gabe zu beglücken; und nur das tägliche Hören, das tägliche Selbstmusiciren kann dahin befähigen, einen gewissen Normalton (gewöhnlich a) dem Gehör ziemlich fest einzuprägen; und auf diesen Normalton läßt sich nun wol die Höhe der übrigen Töne finden. Aber gesetzt, die Behauptung wäre gegründet: wie ist es dann möglich, daß die Stimmen sinken können? Oder sinken die Noten mit? Möchten die Gegner es doch einmal versuchen, einen Chorgesang, nicht etwa von Elementarschülern, sondern von Sängern der Oper und fürstlicher Kappellen, ohne Angabe des Grundtones, im Tutti anstimmen zu lassen! So gewiß eine grelle Disharmonie entstehen würde, eben so gewiß ist es, daß obige Behauptung auf Irrthum beruht. Mit der unmittelbaren Anschauung des Tones ist es also nichts, und das Treffen hängt nur vom richtigen Auffassen der Intervallengrößen ab.

24. »Daß das Tonziffernsystem so vieles von dem Notenplane borgt, ist eine Anerkennung von der Vorzüglichkeit des letztern.«

Der wesentliche Unterschied zwischen Noten und Tonziffern besteht einzig in der verschiedenen Bezeichnungsart der Tonstufen. Alle übrige Zeichen, die chromatischen, die Zeichen der Zeitdauer u. s. w. mögen eigene sein, oder von der Notenschrift, oder irgend anders woher entlehnt werden, — der Gesang nach Ziffern bleibt stehen.

25 »Noten sind wesentliche Zeichen der Tonkunst.«

Hierauf wird geantwortet in meiner kurzen Beschr. S. 5 und 6. N. 1 und 2, und wird hier noch hinzugefügt, daß die Bezeichnung einer Sache nichts Wesentliches der Sache

selbst ist. Wäre die Note als Tonzeichen wesentlich, so müßte der Ton zugleich das Zeichen enthalten, und hätte letzteres nicht besonderer Erfindung bedurft.

26. »Die Benennung: Höhe und Tiefe des Tones, rühren vom Steigen und Sinken des Kehlkopfs her, welches durch Noten anschaulich dargestellt wird.«

Auch hierauf ist geantwortet in der kurz. Beschr. S. 34 N. 5. Uebrigens mögen die wenigsten Sänger es wol wissen, daß sie einen Kehlkopf haben, dessen Verrückungen die Noten anzeigen sollen. Auch ist derselbe ein unsicherer Tonhöhenmesser, da man zu gewissen Zeiten tiefer oder höher singen kann, als zu andern. Bei der etwaigen Frage des Schülers: war dieser Ton recht? — würde die Antwort sehr unbefriedigend sein: Du hast nur zu untersuchen ob dein Kehlkopf mit dem Stande der Note übereinstimmte.

27. »Die Zusammenstellung der Ziffern hat gar keinen bezeichnenden Zusammenhang; die Ziffern 3 und 5 bedeuten immer dasselbe, 5 3 man mag sie 35, 53, 3 oder 5 schreiben.

Es ist eben ein großer Vorzug der Ziffern, daß sie nicht unter sich, sondern nur allein von der 1 abhängig sind. Bei den Noten hingegen, wenn wir den Stimmenumfang von zwei Octaven annehmen, ist jede Note der diatonischen Leiter von 14 andern Noten abhängig. Kommt hierbei noch das schwierigere Erkennen der abwärts zu zählenden Intervalle (Unterserte, Unterquarte) in Betracht, — so verwickeln sich die Gegner des Tonziffernsystems immer mehr, während sie Gründe gegen dasselbe aus der Ferne herholen. —

28. »Die einzelnen Ziffern haben nichts an sich, was Höhe und Tiefe vorstellig machte.«

Das ist kein Vorwurf, denn nur unter der Voraussetzung, daß der Sänger sein Notenblatt aufrecht halte, steht d höher als c. Wenn uns gesagt wird: der Knabe steht auf der zehnten Sprosse der Leiter; so wird es keinem einfallen, daß diejenige Sprosse gemeint sein könnte, welche, von Oben heruntergezählt, die zehnte ist. Die siebente Stufe einer Leiter ist höher, als die vierte; weil nun die Tonziffer die Ordnungszahl der Stufen angibt, so ist 7 höher als 4, und der kleinste Singschüler weiß beide wohl zu unterscheiden. Daß die Notentabulatur aber Höhe und Tiefe

anzeige, ist nicht immer wahr: gisis und bes bilden auf dem Notenplane eine Terz, obschon beide für den Sänger gleiche Höhe haben; f und fis stehen gleich hoch, und ihr Unterschied ist doch bedeutend; fisis steht tiefer als ges, und doch ist jenes um einen halben Ton höher als dieses; ceses ist höher als h, und tönt tiefer. —

Ob nun die Gründe des Herrn Professor Maas der Art sind, daß man vernünftiger Weise den Zifferngesang aufgeben müsse: — darüber mögen die Leser selbst urtheilen.

Es zeugt vom großen Werthe und von großer Naturgemäßheit der Ziffern, daß nicht nur die wichtigern, sondern selbst die kleinlichsten, und aus der weitesten Ferne hergeholten Einwendungen vor der Prüfung nicht bestehen. Und was wär's dann weiter, wenn auch von den, von mir bis jetzt bestrittenen 60 — 70 Gegenbemerkungen, etwa 20 unerhebliche nicht hätten widerlegt werden können? Sollte deßwegen der Zifferngesang verbannt werden? Die Vorzüge des Tonziffernsystems, beim Schul- Volks- und Kirchengesange, sind zu bedeutend, als daß man um einiger Nebendinge willen, zwischen beiden Systemen noch schwanken könnte! —

Zu den, in meiner kurzen Beschreibung des Tonziffernsystems angeführten 13 Vorzügen desselben, rechne man noch folgende:

1. Bei Ziffern hat jede Stufe ihr eigenes Zeichen; die Note aber an und für sich, ist die eine wie die andere.

Die Terz des Grundtones heißt immer 3, die Quinte immer 5; die Noten aber stellen beide mit demselben Punkte dar. Wollte man einwenden, die Note an und für sich habe gar keine Bedeutung, sondern erlange solche nur durch Verbindung mit den Linien, so würde diese Einwendung obigen Vorzug nicht aufheben, wol aber den, in der kurz. Beschr. aufgestellten zehnten Vorzug ins rechte Licht stellen.

2. Die Noten werden so leicht, die Ziffern nie vergessen.

Es könnten die Gegner etwa der Meinung sein, der Name der Note dürfte immerhin vergessen werden, blieben dem Sänger doch die fünf Linien, als Anschauung der Stufen. Wenn das aber wirklich der Fall wäre, dann müß't es dem Sänger auch durchaus einerlei sein, aus welcher Ton-

art, und in welchem Schlüssel er zu singen hat, weil auch hier nur die Namen der Noten geändert werden.

3. Das Ziffernsystem bemerkt dem Sänger unzweideutig die Stufe, auf welcher ein Ton angegeben werden soll.

Das richtige Treffen einer Note ist bedingt durch die richtige Anschauung des Intervalls; nicht trifft der Sänger seinen Ton, weil dieser as heißt, sondern weil dieses as die Quarte oder Quinte ist. Fordre den Schüler auf, den Ton e anzugeben; es geht nicht, bis ihm ein anderer Ton, z. B. a, gegeben ist, oder ihm als Normalton im Gehöre liegt, nun faßt er die Quinte. Das Erkennen der Größe des Intervalls ist dabei Hauptsache; und diese Hauptsache ist es eben, welche das Tonziffernsystem bestimmt und unzweideutig angibt.

4. Das Tonziffernsystem schneidet scharf die verschiedenen Octaven ab.

Siehe oben die Beantwortung der siebenten Einwendung des Hrn. Prof. Maas.

5. Da der Ziffernsänger nur eine Tonart, und nur eine Tonleiter hat, so ist er seiner Tonart sich auch immer bewußt.

Schon die Bezeichnung der Tonhöhe sagt dem Ziffernsänger, ob 1 Haupton ist, oder 6; in jedem Falle führt daher die eine Leiter ihn nie irre, und 1 ist Mittelpunkt des Ganzen. Aber sehr zu bezweifeln ist es, daß die Elementarschüler, daß der, aus ihnen erwachsene Sängerchor, daß der größte Theil der Gemeindeglieder bei der Notentabulatur je der Kennzeichen der verschiedenen Tonarten sich ganz bewußt werden; im günstigsten Falle bleibt noch ein Schwanken zwischen Dur und Moll. Beim Singen einzeln ausgeschriebener Alt- und Tenorstimmen ist die Ungewißheit beim Sänger vollends zu Hause. Da nun in der Musik das Gefühl vorherrschen muß, weil Musik reiner Ausdruck des Gefühls ist, und der Ziffernsänger seiner 1, und mithin seiner Tonleiter und seiner Tonart sich völlig bewußt ist, er seinem Gefühle also sich ganz hingeben kann, so hat er auch in dieser Hinsicht einen großen Vorsprung vor dem Notensänger, indem dieser, des innern Anhaltpunktes ermangelnd, bloß der kalten Berechnung der Intervallengrößen sich anvertrauen darf.

6. Bei Aufzählung der leitereignen Akkorde, deren Intoniren für den Sänger äußerst wichtig ist, hat die Tonziffer, bei derselben Vollständigkeit, bei weitem geringere Ausdehnung, daher mehr Gründlichkeit für den Schüler, als die Note.

In der folgenden Leiter befinden sich folgende Dreiklänge.

—1--3--5-|-2--4--6-|-3--5--7-|-4-6$\frac{1}{\quad}$|-5--7$\frac{2}{\quad}$|-6$\frac{13}{\quad}$|-7$\frac{24}{\quad}$

und folgende Vierklänge:

-1-3-5-7-|-2-4-6$\frac{1}{\quad}$|-3-5-7$\frac{2}{\quad}$|-4-6$\frac{13}{\quad}$|-5-7$\frac{24}{\quad}$|-6$\frac{135}{\quad}$|-7$\frac{246}{\quad}$

also 7 Drei- und 7 Vierklänge, in Summa 14 Akkorde.

Außer der Bezeichnung derselben in C-dur, kommen in der Notenschrift bei jeder harten Tonart, in welcher ein Kreuz oder b mehr sich befindet, noch 3 Dreiklänge und 4 Vierklänge hinzu, welche in der schon vorhandenen Bezeichnung sich noch nicht vorfanden: also für jede neue Durtonart noch sieben Akkorde. Die Berechnung der verschiedenen Bezeichnungsarten ist daher folgende:

Leitereigene Grundakkorde in C-dur - - - 14,
für die 8 übrigen, am häufigsten vorkommenden Durtonarten kommen noch hinzu 8 mal 7 = 56

70

Diese verändern bei jedem andern Schlüssel ihre Lage nochmals; für die 3 wesentlichsten × 3

= 210 Akkorde.

Bei vollständiger Aufzählung sämtlicher Durtonarten, mit allen Schlüsseln kommen zu obigen 14 noch 11 mal 7 - - - - = 77

91

multiplizirt mit den 5 Schlüsseln - - - × 5

= 455

Also werden 455 Grundharmonien — Bezeichnungen der Noten, mit 14 Akkordenzusammenstellungen der Ziffern vollkommen dargestellt, und ist hierbei die Lage der Grundnote (ob c̄ ē ḡ oder c̿ ē̿ g̿) noch unberücksicht geblieben.—

Schließlich noch folgende Bemerkung:

Meine Aufgabe war die, zu beweisen, daß für Volksschulen die Noten keinen Werth haben. Hieraus darf aber nicht ge-

folgert werden, den Noten solle überhaupt aller Werth abgesprochen werden. In diesem Falle würd' ich gegen meine Ueberzeugung sprechen, — wovor die Wahrheit mich bewahren wolle! Die Noten haben einen sehr hohen Werth und sind für die musikalische Bildung durchaus nothwendig; obschon nicht für den Gesang, sind sie für Musikinstrumente unentbehrlich. Allein für Kirche, Schule und Volk sind sie nicht nur unnütz, sondern dem frischen und fröhlichen Aufblühen einer allgemeinen Gesangbildung durchaus hinderlich. Wenn nun in der Beweisführung meines Satzes mancher Punkt vorkommt, der außer dem Bereiche der Volksschule liegt, so haben solches die Gegner zu verantworten. Denn zur Förderung der guten Sache, war ich genöthigt, jede, auch außerhalb der Grenzen des Volksgesanges liegende Beschuldigung von dem besseren Zeichensystem abzuwehren.

Zum Schlusse spreche ich nun nochmals die feste Ueberzeugung aus:

Nur der Zifferngesang ist Volksgesang.

Engstfeld.

VI.

Anleitung zum Verstehen des Gelesenen oder zum Gedanken- (logischen) Lesen.

(Fortsetzung.)

Zweite Stufe.

Anleitung zum Verstehen zusammengezogener Sätze.

Erste Uebung.

Vorbemerkung. Die Zusammenziehung dieser Sätze bezieht sich auf den Gehalt (das Logische). Der Form (oder dem Grammatischen) nach sind diese Sätze einfacherer Art als die nicht zusammengezogenen zusammengesetzten Sätze. Daher stehen hier jene vor diesen. Sie sind leichter zu lesen. Siehe Diesterweg's Lesebuch S. 15!

Zusamengezogene Sätze. Fürsten und Bettler sind Menschen. Achte das Wahre, Schöne und Gute! Die Treue, die Freundschaft, die Liebe sind der Schmuck des Herzens. — Liegen Frankreich, Deutschland, Holland und die Schweiz in der nördlichen gemäßigten Zone: ꝛc.

L. Gegenstände des ersten Satzes? Sch. Fürsten und Bettler. Sch. Aussage? Sch. Sie sind Menschen.

L. Was wird von den Fürsten ausgesagt? Sch. Sie seien Menschen.

L. Von den Bettlern? Sch. Sie seien Menschen.

L. Welche zwei Sätze liegen daher in dem einen Satze? Sch. Fürsten sind Menschen? Bettler sind Menschen.

Vorlesen! Aufmerksammachung auf den Ton! ꝛc.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen Sätze zergliedert (analysirt) in einzelne Sätze aufgelöset, vorgelesen und der Ton bemerkt.

Zweite Uebung. Anleitung zum Verstehen nicht zusammengezogener Sätze

Vorbemerkung. Die Sätze werden vom Leichteren zum Schwereren geordnet. Zuerst einfach zusammengesetzte (aus zwei einfachen bestehende), dann mehrfach (aus drei und mehr Sätzen bestehende) zusammengesetzte Sätze.

Beispiele. Der Mensch denkt's, aber Gott lenkt's. Derjenige Mensch, welcher sich allein auf eigene Kraft verläßt, ist verlassen. Die Welt ist so vollkommen eingerichtet, daß sie als das Werk des vollkommensten Meisters angesehen werden muß; ꝛc.

Während die Franzosen gegen Leipzig vorrückten und sich zur Schlacht vorbereiteten, zogen die Verbündeten ihre Streitkräfte zusammen; ꝛc.

Der Mensch denkt's, aber Gott lenkt's.

L. Wie viel Sätze? Sch. Zwei Sätze.
L. Wie heißen sie? Sch. Der Mensch denkt's, Gott lenkt's.
L. Durch welches Wort sind beide verbunden? Sch. Durch „aber."
L. In welcher Gedankenverbindung stehen beide? Sch. Es wird gesagt, das der Mensch wohl denke, daß es so oder so in der Welt gehen werde, daß aber Gott die Begebenheiten, oft ganz anders, als der Mensch es erwartet habe, lenke.
L. Worin liegt der Gegensatz? Sch. Mensch — Gott; der Mensch denkt, Gott lenkt; Gedanken des Menschen, Lenkung Gottes.

Vorlesen: Der Mensch denkt's, aber Gott lenkt's.

Der zweite Satz muß durch den Ton herausgehoben werden.

Auf ähnliche Weise werden die übrigen Sätze behandelt. Durch Fragen leitet der Lehrer die Schüler an, den Sinn jedes Satzes richtig anzufassen. Dann erst ist die Forderung gerecht, daß die Schüler die Sätze richtig lesen sollen. Das richtige Verstehen der Sätze muß dem richtigen Lesen derselben vorhergehen. Hier verbinden sich also Denk- und Leseübungen. Das Lesen ist nun ein logisches Lesen.

Diese Uebungen müssen lange fortgesetzt werden. Sie ersetzen, besonders in solchen Schulen, in denen man wegen Mangel an Zeit zu ausgedehnten Sprachübungen nicht über-

geben kann, das Wesentliche derselben; denn sie erforschen den Gehalt, welcher durch die Sprache dargestellt wird. Sie gehören daher dem logischen, folglich wichtigeren Theile der Sprachübung an. Die Schüler müssen aber auch selbst solche Sätze zergliedern, mündlich und schriftlich. Das Lesebuch hat in dieser Hinsicht wichtige Auforderungen zu befriedigen.

Dritte Stufe.

Anleitung zum Uebersetzen der Sätze.

Vorbemerkung. Bekanntlich wird bei dem Erlernen einer fremden Sprache sehr großer Werth auf die Uebersetzung der Gedanken aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt aus der Muttersprache in die fremde Sprache gelegt. In der That gehört diese Uebung auch zu den wesentlichsten und wichtigsten. Sie leitet den Schüler unwillkührlich zur Vergleichung zwischen den beiden Sprachen; er wird sich dadurch der Eigenthümlichkeiten beider bewußt; sie giebt dem Geiste Gewandtheit und Geschmeidigkeit ꝛc. Aus diesen Gründen empfiehlt sich die jetzt vorzunehmende Uebung. Wir haben sie Uebersetzen der Sätze genannt. Denn man muß nicht glauben, daß man nur aus einer fremden oder in eine fremde Sprache übersetzen könne. Auch die Muttersprache erlaubt und verlangt Uebersetzung, d. h. Uebertragung eines Gedankens in andere Worte, oder mehrfachen Ausdruck desselben Gedankens, oder verschiedene Formen für denselben Gehalt. In nichts Anderem, als in dem Angegebenen, besteht ja die Kunst der Uebersetzung. Wie fängst du es an, um dich zu überzeugen, daß der Schüler einen Gedanken, also einen Satz, verstanden habe? Etwa dadurch, daß du dir ihn mit denselben Worten, in welchen der Schüler ihn gehört oder gelesen hat, wiedergeben lässest? Woher weiß du in diesem Falle, daß der Schüler sich des Gedankens bemächtigt hat? Vielleicht giebt er dir nur gedächtnißmäßig aufgefaßte Wörter, da du wähnst, wohlverstandene Worte zu hören. Nicht wahr, du verlangst von dem Schüler in dem angegebenem Falle, daß er den aufgefaßten Gedanken in andre Worte einkleide, daß er eine andre Darstellungsweise wähle. Das ist der einzige sichere Prüfstein. Vermag er dieses, so hat er den Satz verstanden;

wo nicht, so hat er ihn in der Regel nicht verstanden, oder er ist noch so arm an Worten und so ungelenk in der Darstellung, daß diese Armuth dem Nichtverstehen gleichet. In jedem Falle muß du darauf halten, daß er für den Gedanken, den er verstanden haben will, andre Worte wähle. Und was hat der Schüler in diesem Falle gethan? — Er hat übersetzt. Darum gehört die Uebung des Uebersetzens nothwendig in die Reihe derjenigen Uebungen, welche zum Verstehen der Sätze und dadurch zum Gedankenlesen Anleitung bieten sollen. — Auch hier schreite der Lehrer vom Leichteren zum Schwereren fort. Denn ohne solchen geordneten Gang gelingen die Uebungen nicht. Denn die Sache hat ihre Schwierigkeiten, die der Schüler nur nach und nach besiegt. Deßhalb muß der Lehrer sich Anfangs damit begnügen, wenn die Schüler nur einigermaßen anfangen, einen vorgelegten Satz zu umschreiben; er muß seine Zufriedenheit bezeigen, wenn der Gedanke nur annäherungsweise in anderen Worten richtig dargestellt wird. Vollständig genaue Uebersetzung darf vorerst gar nicht verlangt werden. — Weil in dieser Uebung so sehr viel auf die Eigenthümlichkeit der Schüler ankömmt, so läßt sich nur schwer und nur ungenügend eine (objective) Anleitung zu derselben darlegen. Ich weiß in diesem Falle nichts Besseres zu thun, als in einigen Beispielen zu zeigen, wie die Ausführung nach meiner Ansicht und Erfahrung sein müsse. Man braucht sich bei der Auswahl der Materialien nicht allein an die Prosa zu halten; man kann und soll auch poetische Stücke nehmen. Von ganz vorzüglichem Werthe sind für etwas gereifte Schüler die deutschen Sprüchwörter, an welchen unsre Sprache so reich ist. Ihre Kürze reizt den Scharfsinn der Kinder, und sie bieten ein herrliches Mittel, die Köpfe zu prüfen und besonders den praktischen Kopf herauszufinden. Wir gehen nun zu einigen Beispielen über, die nicht als Muster, nur als zufällig gewählte Beispiele gelten sollen.

Erstes Beispiel.

Die Sonne und die Welt.

„Vor das große Licht der Welt trat eine finstere Gewitterwolke.“ (Sch. Die Sonne ward von einer schwarzen Wolke bedeckt. — Oder: Die Sonne, welche die Welt erleuch-

tet, wurde von einer Wolke verfinstert. — Oder: Schwarze Dünste verhinderte die Sonne, die Erde zu bescheinen. — Oder: Dunkle Dünste stellten sich zwischen die Erde und die Sonne ꝛc. ꝛc.)

„Die Sonne ward eine Zeitlang verdeckt." (Sch. Die Wolke blieb eine Weile vor der Sonne stehen — ꝛc.) Kaum aber war ihre Feindin etwas entwichen, so besäumte ihr Strahl dieselbe mit einem goldnen Rändchen." (Sch. Als die Wolke vorüber gezogen war, so glänzte der Rand der Wolke in gelbem Licht. — Oder: Als die Dünste sich von der Sonne entfernt hatten, so verlieh die Sonne der Gränze der Wolke einen schönen gelben Schein — ꝛc.

Sch. Die Wolke wird die Feindin der Sonne genannt, weil sie dieselbe hinderte, die Erde zu bescheinen.)

„Ein Licht der Welt verdient der Mann zu heißen, der selbst seinem Feinde wohlthut, sobald die Stunde der Unterdrückung vorüber ist." (Sch. Das Licht der Sonne ist eine sehr große Wohlthat für die Erde; ohne Sonnenschein gedeiht nichts. Daher kann man einen Menschen, welcher Andern große Wohlthaten erzeigt, ein Licht, ein Licht der Welt, d. h. ein Licht für die Menschen nennen. Wie das Licht der Sonne die Erde erwärmt, so erwärmt ein solcher Mensch das Herz der Menschen. — Ungeachtet die Wolke die Sonne an ihrer Thätigkeit gehindert, ihr also geschadet hatte, so ließ sie doch ihre wohlthätigen Strahlen auf ihre Feindin, die Wolke, fallen. Sie that ihrem Feinde wohl. Also macht es auch der edle Mensch. Er flucht seinem Feinde nicht; sondern er überhäuft ihn noch, wenn er kann, mit Wohlthaten. In dieser Hinsicht ist er dem Lichte der Sonne gleich. Darum nennt man ihn (bildlich) ein Licht der Welt.)

Anm. Es ist für sich verständlich, daß bei diesen Erklärungen der Lehrer dem Schüler, je nach dessen Bedürfniß, durch Fragen zu Hülfe kommen muß. Wir stellten hier gleich Alles zusammen, was der Lehrer erzielt.

Zweites Beispiel.

„Gott ist mein Lied!" (Sch. Ich preise Gott. — Ich besinge die Eigenschaften und Thaten Gottes. — Ich bringe dem Schöpfer Himmels und der Erde meine Gefühle, meinen Dank dar; ꝛc.)

„Er ist der Gott der Stärke;“ (Sch. Gott ist allmächtig, er vermag Alles. — Ihm dienen die Kräfte des Himmels und der Erde. — In ihm vereinigt sich Alles, was mächtig, groß und stark ist; ꝛc.)

„Hehr ist sein Nam', und groß sind seine Werke,“ (Sch. Sein Name ist erhaben, herrlich, heilig. — Die ganze Schöpfung ist sein Werk; er hat die größten und bewundernswürdigsten Dinge geschaffen; ꝛc.)

„Und alle Himmel sein Gebiet.“ (Sch. Er regiert Himmel und Erde, Sonne, Mond und Sterne. — Ueberall ist und wirkt seine Macht und Herrlichkeit; ꝛc.)

Und so weiter!

Drittes Beispiel.

„Eine gute That macht auch den trüben Tag heiter.“ (Sch. Wer rechtschaffen handelt, ist auch in sich vergnügt, wenn Leiden ihn treffen.) „Wer mit sich zufrieden sein kann, ist es auch leicht mit dem Geschicke.“ (Sch. Nur der gute Mensch ist mit sich zufrieden; der böse Mensch wird von seinem Gewissen gequält. Es hängt von dem Menschen selbst ab, ob er gut oder böse sein will. Also ist auch die Zufriedenheit mit sich selbst in des Menschen Hand. Nicht so verhält es sich mit dem, was dem Menschen begegnet, mit seinem Schicksale. Das kommt über ihn von der Hand des Allmächtigen. Den besten Menschen treffen oft die schwersten Schicksale. Wenn nun ein Mensch in äußeren Leiden auch noch von seinem Gewissen gefoltert wird, so ist er ein ganz unzufriedener und unglücklicher Mensch. Wenn aber das Gewissen dem Leidenden das Zeugniß giebt, daß er rechtschaffen gelebt und brav gehandelt habe, so ist er in sich zufrieden und ruhig, und mit Gedult nimmt er an, was der Vater im Himmel über ihn verhängt.)

„Denn nicht das, was der Mensch genießt, besitzt und entbehrt, macht des Menschen wahres Wohl und Wehe aus, sondern das, was er ist und was er thut.“

(Sch. Das Glück des Menschen hängt theils von seinem Schicksal, theils von ihm selbst ab. Viele Menschen suchen ihr Heil in äußeren Dingen, in sinnlichem Genuß, in dem Besitz von Reichthümern und Gütern. Aber diese Menschen täuschen sich. Denn des Menschen wahres Glück liegt nicht in äußeren Dingen. Auch der reichste Mensch

kann sehr unglücklich, der Arme zufrieden und glücklich sein. Es kömmt hauptsächlich darauf an, welche Gesinnungen der Mensch hat, ob gute oder böse; es kommt darauf an, wie sein Herz beschaffen ist, was der Mensch will, ob das Gute oder das Böse. Derjenige ist glücklich und selig, welcher gut ist, nicht derjenige, welcher viel Geld und Gut besitzt. Essen, Trinken ꝛc. macht das wahre Wohl des Menschen nicht aus, sondern das, was ein Mensch seinem Geiste und Herzen nach ist, und wie er handelt.)

Viertes Beispiel.

„Böse Gesellschaft verderbt gute Sitte.“ (Sch. Wer mit bösen Menschen umgeht, lernt das Böse, auch wenn er es vorher nicht kannte. ꝛc.)

„Lügen haben kurze Füße.“ (Sch. Wer kurze Füße hat, kann in der Regel nicht schnell laufen. Man kann ihn, wenn er entwischen will, leicht wieder einholen. So geht es auch dem Lügner. Er wird leicht ertappt, als ein Lügner erkannt. Deßhalb sagt man sprichwörtlich: „Lügen haben kurze Füße.“

„Bete und arbeite!“ (Sch. An Gottes Segen ist Alles gelegen. Wenn Gott die Arbeit nicht segnet, so gedeiht nichts. Darum soll der Mensch zu Gott um Segen beten, ihm danken und ihn kindlich bitten. Aber das Gebet thut es nicht allein. Gott gab dem Menschen Kräfte, damit er sie gebrauche, damit er fleißig und thätig sei. Der Mensch soll arbeiten, alle seine Kräfte anstrengen, damit er sein eignes Brod esse. Denn, wenn der Mensch fleißig arbeitet und Gott bittet, daß er seine Arbeit segnen möge, dann steht es mit einem Menschen gut. Er soll beten und arbeiten.)

„Langsam zum Seckel, hurtig zum Hut, hilft manchem jungen Blut.“ (Sch. In dem Beutel oder kleinen Sacke oder Seckel verwahrt man das Geld. Wer immer gleich in den Seckel greift, der giebt leicht mehr aus, als er einnimmt. Derselbe verschwendet leicht sein Gut. Wer aber langsam in den Seckel greift, ist sparsam. „Langsam zum Seckel“ heißt daher so viel, als: „wer sparsam ist.“ — Der Höfliche grüßt schnell und freundlich die Leute. Er nimmt den Hut geschwind ab, wenn bekannte Menschen ihm begegnen. Man erkennt daran den höflichen und

freundlichen Menschen. „Hurtig zum Hut" heißt daher so viel, als: „wer freundlich und gefällig ist." — Die Sparsamkeit ist eine sehr lobenswerthe Tugend, besonders der Jugend. Denn in der Jugend muß man den Grund zu seinem festen Bestehen und äußeren Glück legen. Wer sich etwas erspart hat, der kann etwas ausrichten, und zu ihm haben die Menschen Vertrauen. Auch die Freundlichkeit und Gefälligkeit sind Tugenden, welche Jedermann, besonders aber den Knaben und Jüngling empfehlen. Ein höflicher und bescheidener Jüngling wird allgemein geliebt. Gerne sieht und unterstützt man daher den Sparsamen und den Höflichen, besonders den sparsamen und höflichen Jüngling. Daher das Sprichwort: „Langsam zum Seckel, hurtig zum Hut, hilft manchem jungen Blut."

Und so weiter!

Vierte Stufe.

Anleitung zum Zergliedern eines Lesestückes.

Jedes Lesestück bildet ein Ganzes. Dieses Ganze besteht aus Theilen, welche, wenn sie, wie in einer kunstvollen Maschine alle zusammen passen und in einander greifen, verdienen, Glieder oder organische Theile des Ganzen genannt zu werden. Wer nun diese Glieder nicht kennt, ihren Werth für das Ganze nicht zu bestimmen versteht, der kennt auch das Ganze nicht, oder höchstens nur das Aeußere desselben. Um eine Uhr kennen zu lernen, begnügt man sich nicht, das Zifferblatt zu besehen und den Lauf der Zeiger zu beobachten, sondern man öffnet sie, nimmt sie aus einander, beobachtet jedes einzelne Rädchen, setzt dieselben wieder zusammen und beobachtet nun den Lauf des Einzelnen und des Ganzen. Gerade so muß man mit einem Lesestück, das, wenn es ein gelungenes Werk ist, einer wohleingerichteten Maschine gleicht, verfahren, wenn der Schüler in den Stand gesetzt werden soll, dasselbe geistig aufzufassen. Um dieses zu vermögen, ist es weder hinreichend, noch überhaupt anzurathen, das Lesestück zu zerspalten und zu zerreißen. Der geschickte Lehrer verfährt hier so, wie der Arzt, wenn er einen Leichnam secirt. Derselbe schneidet nicht willkührlich drauf los, wie der Fleischer, um Theile zu er-

halten, sondern er sondert die zusammengehörigen Theile von einander ab, so daß der Muskel Muskel, der Nerve Nerve bleibt, und das System der Muskeln, wie das System der Nerven und Adern im Zusammenhange und die Verbindung dieser Systeme zur Bildung des ganzen Körpers übersehen werden kann. Dieses setzt eine geschickte Hand und die Kenntniß des Organismus des menschlichen Leibes voraus; jenes, die Zergliederung eines Lesestückes, die Kenntniß des Satz- und Periodenbaues, überhaupt eine geübte Sprach- und Denkkraft des Lehrers. Kein Wunder, daß daher viele Lehrer nicht Fähigkeit und Lust bezeigen, ein gelungenes Lesestück, das ein organisches Ganze mit einer Mannigfaltigkeit von Gliedern und Systemen darstellt, geschickt zu zergliedern. Die einzelnen Sätze sind die Glieder des Ganzen, welche durch natürliche Wendungen und Verbindungen an einander gekettet sind. Sie geschickt zu trennen, dazu gehört mehr, als die Fragen: Wie heißt die Ueberschrift? Wovon wird hier geredet? Welches sind die handelnden Personen? Wer gefällt euch in dieser Erzählung? Was wißt ihr von einzelnen Personen zu sagen? — Es gehört dazu vielseitig gebildeter Verstand, geübte Sprachkraft und genaue Kenntniß der Schüler. Wie sich von selbst versteht, ist hier nicht von einer grammatischen oder Wortzergliederung, sondern von einer Sachzergliederung die Rede. Die Uebungen der grammatischen Zergliederung gehen diesen Sachzergliederungen vorher und erleichtern sie. Aber letztere sind wichtiger als erstere. Die Zwecke, die durch die Sachzergliederungen erreicht werden, sind: Bildung des Verstandes des Schülers, Uebung der Aufmerksamkeit, Schärfung der Urtheilskraft, Gewöhnung an Nachdenken, Ueberlegung und aufmerksames, besonnenes Lesen, Anleitung und Befestigung im richtigen Lesen. Das Lesestück wird durch die Zergliederung der Gegenstand einer belehrenden Unterhaltung des Lehrers mit den Schülern. Wie wir auf der vorhergehenden Stufe die einzelnen Gedanken in andre Formen einkleideten, so bilden wir hier ganze Perioden um; wir machen das Ganze gleichsam zu unserm geistigen Eigenthume, setzen die einzelnen Theile wieder zusammen und erzeugen es von neuem. Wie bildend dasselbe sein müsse, wird keinem nach der bisherigen Bemerkung mehr entgehen.

Die Operation des Zergliederns selbst soll nun begreiflicher Weise nicht durch den Lehrer, sondern durch den Schüler geschehen. Der Lehrer leitet dessen Antworten und Schritte

durch passende Fragen. Zu meist kommt es darauf an, daß der Schüler den Hauptgedanken finde, auf welchen sich alle übrigen beziehen, und der wie ein Knoten das Ganze zusammen hält. Ist dieser gefunden, so löset sich meist von selbst das Ganze wie ein Gewebe auf. Der Schüler erkennt nun die einzelnen Theile, aus welchen der Verfasser das Ganze zusammenwob, ihre gegenseitige Stellung und Verbindung. Er setzt diese dann wieder zusammen, das Ganze von neuem gestaltend. —

Auch hier, wie überall, schreitet der Lehrer vom Leichteren zum schwereren fort. Zuerst läßt er das Lesestück aufmerksam lesen. Hierauf richtet er an die Schüler die nöthigen Fragen. Die Schüler sehen auf das Buch und beantworten die Fragen mit den Worten des Buches. Natürlich müssen die Fragen des Lehrers so passend, deutlich und bestimmt sein, daß mit den einzelnen Theilen des Lesestückes geantwortet werden kann. Zugleich müssen die Antworten entweder so geordnet sein, daß mit den Sätzen des Buches in derselben Reihenfolge, wie sie vorkommen, geantwortet werden kann, oder so, daß die Schüler genöthigt werden, gleich den Hauptgedanken und hierauf die sich zunächst an denselben anschließenden Gedanken zu nennen. Jenes ist das zweckmäßigere für schwächere, dieses für reifere Schüler. In jedem Falle müssen die Fragen so gestellt sein, daß die Antworten, wenn man sie aufschriebe, den Inhalt des Lesestückes vollständig darstellten. Alles dieses setzt von Seiten des Lehrers voraus, daß er sich frei gemacht oder frei erhalten habe von geisttödtendem Mechanismus, der es ihm höchstens erlaubt, einige Fragen in ewig wiederkehrender Form, oder nur mit dem Buche in der Hand und mit den Worten des Buches, zu thun. Der Lehrer muß sich vielmehr mit dem Lesestücke selbst vorher sorgfältig bekannt gemacht, dasselbe für sich mündlich, und, wenn es nöthig und er selbst noch ein Anfänger in der Kunst des Unterrichtens und Zergliederns ist, schriftlich in seine Theile zerlegt, deren Verbindung erforscht und das Ganze von neuem gestaltet haben. Am Besten thut der Anfänger, wenn er das Lesestück in lauter einzelne Sätze schriftlich auflöset, und nun auf einfache und bestimmte Fragen sinnt, welche mit den aufgeschriebenen Sätzen beantwortet werden können. Hat er sich hierin einige Fertigkeit erworben, so wird es ihm immer leichter werden, schnell die Haupttheile herauszufinden, und zweckmäßige Fragen für sie zu er-

finden. Aber zur Fertigkeit bringt man es hierin nicht so schnell. Lange fortgesetzte Uebung und Aufmerksamkeit auf andre Lehrer, welche in dieser schweren Kunst Meister sind, fördern außerordentlich. Gewiß aber ist es, daß diese Uebungen dem Schüler einen außerordentlichen Gewinn bringen. Ohne sie werden dieselben nie zu einem sicheren Verstehen des Gelesenen gelangen, und ohne sie würden sie es in der schweren Kunst des Lesens nie weit bringen. In dieser Hinsicht ist es ganz vollkommen richtig, daß man aus der Art des Lesens der Schüler einer Schule auf den ganzen Geist der Schule ein richtiges Urtheil fällen könne. Dieses gilt sowohl von dem mechanischen als dem logischen Lesen. Lesen die Schüler mit schleppendem, unnatürlichem Tone, mit Mattigkeit, Schläfrigkeit und Kraftlosigkeit, so schließt man mit Recht auf Schlaffheit und Kraftlosigkeit des Lehrers. Uebersehen die Schüler einzelne Buchstaben und Sylben; zeigen sie überhaupt Flüchtigkeit, Leichtsinn und halbe Aufmerksamkeit bei dem Lesen: so fehlet in solcher Schule die ernste Anregung der Aufmerksamkeit, überhaupt der Ernst und die Strenge der Disciplin. Viele Lehrer erkennen gar nicht die Wichtigkeit solcher Unarten und solchen Leichtsinnes, der täglich in der Schule wiederkehrt. Derselbe wird den Schülern zur anderen Natur und sie tragen denselben nachher auf alle andre Arten ihrer Thätigkeit über. Wer leichtsinniger Weise Buchstaben und Sylben übersieht und es nicht achtet, ob er richtig oder unrichtig lieset, wird es auch leicht über sich gewinnen, in andern bedeutenderen Gegenstände einen wichtigen Umstand zu übersehen und sich keck über feste Sitten und Gewohnheiten und das Urtheil andrer Leute leichtsinnig hinwegzusetzen. Deßwegen gewinnt man aus der Art des wörtlichen Lesens ein Urtheil über den Geist der Schule.

Noch mehr aus der Art des Gedankenlesens. Lesen die Schüler Gedanken, welche sie fassen können, zum Theil oder ganz unrichtig, so gehört solche Schule offenbar zu denjenigen, welche ihre Schüler nicht zum Verstehen und deßwegen nicht zum richtigen Lesen angeleitet hat. Es herrscht alsdann in solcher Schule ein heilloser Mechanismus. Will man daher eine Schule und einen Lehrer kennen lernen, so darf man nur die Schüler, d. h. nicht einzelne durch Natur und häusliche Verhälnisse besonders begünstigte Köpfe, sondern alle Schüler Lesen lassen. Aus allen diesen Gründen sollte sich

der angehende Lehrer ein besonderes Geschäft daraus machen, die beste Methode des Leseunterrichts und des Zergliederns recht in seine Gewalt zu bekommen. Die Uebung macht auch hier den Meister.

Den geschriebenen oder gedruckten Beispielen zur Erläuterung des Verfahrens bei'm Zergliedern geht es, wie den geschriebenen, gedruckten und abgelesenen Gesprächen. Sie sind nur Schattenbilder des wirklichen, lebendigen Vortrags. Die Eigenthümlichkeit des Lehrers, seine Mienen und Bewegungen sprechen mit, und das wirkliche Gespräch haucht Thätigkeit und Leben. Das Alles läßt sich nicht niederschreiben. Das darf man nicht übersehen. Dennoch können solche gedruckte Beispiele für wißbegierige Lehrer einigen Nutzen haben. In dieser Meinung will ich hier schriftlich ein Beispiel einer Zergliederung aufstellen, aber nicht in der Meinung, dadurch eine feststehende Form zu liefern, nach welcher in jedem Falle verfahren werden kann. Die zu wählende Form richtet sich nach dem Lesestücke und dem Standpunkte der Schüler, und sie ist eben so mannigfaltig als diese Bedingungen es sind, nach welchen sie sich zu richten hat. Das nachfolgende Beispiel einer Zergliederung ist also nichts mehr als ein Exempel, das nicht sclavisch nachgeahmt werden soll, sondern nur wie ein Exempel der Rechenkunst aufgestellt wird. Wer in der Rechenkunst die Aufgaben nach einem vorgezeichneten Exempel ansetzen und berechnen will, der verkennt den Geist der Rechenkunst, ist ein Mechaniker und bildet Mechaniker. Also verhält es sich mit dem nachfolgenden Beispiele.

Der Bergbau.

„Der Bergbau muß von Gott gesegnet werden, denn es giebt keine Kunst, die ihre Theilhaber glücklicher und edler machte, die mehr den Glauben an eine himmlische Weisheit und Fügung erweckte, und die Unschuld und Kindlichkeit des Herzens reiner erhielte, als der Bergbau. Arm wird der Bergmann geboren, und arm geht er wieder dahin. Er begnügt sich zu wissen, wo die metallischen Mächte gefunden werden, um sie zu Tage zu fördern; aber ihr blendender Glanz vermag nichts über sein lauteres Herz. Unentzündet von gefährlichem Wahnsinn, freut er sich mehr über ihre wunderlichen Bildungen und die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen, als über ihren, Alles verheissenden Besitz.

Sie haben für ihn keinen Reiz mehr, wenn sie Waaren geworden sind, und er sucht sie lieber unter tausend Gefahren und Mühseligkeiten in den Tiefen der Erde, als daß er ihrem Ruf in die Welt folgen, und auf der Oberfläche des Bodens durch täuschende, hinterlistige Künste nach ihnen trachten sollte. Jene Mühseligkeiten erhalten sein Herz frisch und seinen Sinn wacker; er genießt seinen kärglichen Lohn mit inniglichem Danke, und steigt jeden Tag mit vergnügter Lebensfreude aus den dunklen Grüften seines Berufes. Nur er kennt die Reize des Lichtes und der Ruhe, die Wohlthätigkeit der freien Luft und Aussicht um sich her; nur ihm schmeckt Trank und Speise recht erquicklich; nnd mit welchem liebevollen und empfänglichen Gemüthe tritt er unter seines Gleichen, oder herzt seine Frau und seine Kinder, und ergötzt sich dankbar an der schönen Gabe des traulichen Gesprächs. U. s. w."

L. Von welchem Geschäfte ist in dieser Erzählung die Rede? Sch. Vom Bergbau. L. Wie heißen die Leute, welche den Bergbau betreiben? Sch. Bergleute. L. Wo befinden sich die Gruben, in welchen die Bergleute arbeiten? Sch. In den Bergen. L. Wie heißt darum das Geschäft dieser Leute? Sch. der Bergbau. L. Wie denkt ihr euch die Art, die Natur dieses Geschäfts? Sch. Es ist ein mühsames, gefährliches und ungesundes Geschäft — In den Gruben ist es dunkel — Die Steine und Metalle sind schwer abzusondern und herauszuschaffen — In den Gruben ist es naß - Bald steigt der Bergmann senkrecht, bald schief in die dunkle Tiefe — Oft lösen sich Steine los und treffen den Bergmann tödlich — Es herrschen in den unterirdischen Gründen böse Luftarten (Wetter), welche sich manch Mal entzünden, die Bergleute tödten oder den Einsturz des gangen Bergwerkes veranlassen — Der Lohn des Bergmannes ist gering — Meist sind die Gegenden, wo der Bergbau betrieben wird, sehr gebirgige unfruchtbare Gegenden ꝛc. — L. Das muß ein trauriges Geschäft, das müssen unglückliche und unzufriedene Leute sein?? Laßt uns zusehen, was unser Buch erzählt.

L. Leset noch einmahl die erste Periode! Wie wird der Bergbau hier genannt? Sch. Eine Kunst. L. Und was wird von dieser Kunst des Bergbaues behauptet? Sch. Es giebt keine Kunst, die ihre Theilhaber glücklicher und edler machte, als der Bergbau. L. Nenne mir die einzelnen

Behauptungen, welche hier stehen! Sch. Der Bergbau macht die Bergleute glücklicher — edler — er erweckt den Glauben an eine himmlische Weisheit und Fügung und erhält die Unschuld und Kindlichkeit des Herzens reiner als irgend eine andre Kunst. L. Wenn das ist, wenn er so große Wirkungen hervorbringt, so ist ja der Bergbau ein sehr glückliches, herrliches Geschäft. Und so ist es wirklich. Wie heißt es daher gleich im Anfange vom Bergbaue? Sch. Der Bergbau muß von Gott gesegnet werden. L. Gewiß, wenn er den Menschen edel und glücklich macht, so wird er gewiß von Gott gesegnet, so kann es nicht fehlen: Gott muß seinen Segen dazu geben.

Aber wir müssen doch näher zusehen, wie diese herrlichen Wirkungen des Bergbaues entstehen. Leset nur aufmerksam nach! In welchen Vermögensumständen wird der Bergmann geboren? Sch. Der Bergmann wird arm geboren. L. Und in welchen Vermögensumständen stirbt er? Sch. Arm stirbt er? L. Wie heißt es hier? S. Arm geht er wieder dahin. L. Und doch gräbt er die kostbaren Metalle, Gold und Silber, aus der Erde. Ihm müssen sie also wohl nicht angehören? Sch. Er begnügt sich, zu wissen, wo die metallischen Mächte (L. Schätze — sie heißen Mächte, weil man viel mit ihnen auszurichten vermag.) gefunden werden. L. Und warum will er dieses wissen? Sch. Um sie zu Tage zu fördern. L. Das heißt? Sch. Um sie auf die Oberfläche der Erde zu schaffen, wo es Tag ist. Unten ist es Nacht. L. Aber sollte der schöne Glanz der Metalle ihn nicht reizen, nicht verführen? Sch. Ihr blendender Glanz vermag nichts über sein lauteres Herz. L. Führwahr dann ist das Geschäft des Bergmannes ein gesegnetes Geschäft. Sonst wird der Mensch leicht durch den Glanz des Goldes und des Silbers verführt. Ihr Anblick macht, daß der Mensch leicht seine besseren Vorsätze vergißt. Sein Verstand wird verblendet, sein Gewissen betäubt, er verliert gleichsam sein ruhiges festes Selbstbewußtsein. Aber wie verhält es sich mit dem Bergmann? Sch. Unentzündet von gefährlichem Wahnsinn, freut er sich mehr über ihre wunderlichen Bildungen und die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen, als über ihren, Alles verheißenden Besitz. L. Welcher Zustand wird hier Wahnsinn genannt? Sch. Der Zustand, im welchem der Mensch auf unerlaubte, unrechtmä-

ßige Weise nach Gütern greift. L. Richtig. Was ergötzt den Bergmann mehr? Sch. Die wunderlichen Bildungen. L. Die Metalle sind meist regelmäßig gestaltet, in wunderseltsamen Formen, schön regelmäßig kristallisirt. — Weiter! Sch. Die Seltsamkeit ihrer Herkunft und ihrer Wohnungen. L. Die Metalle sitzen meist in Klüften und Gängen zwischen unansehnlichem Gestein. Diese wunderbaren Erscheinungen reizen den Bergmann mehr als? Sch. Mehr, als ihr alles verheissender Besitz. L. Wie lange nun beschäftigt sich der Bergmann mit den Metallen? Sch. Nur so lange, als sie keine Waaren geworden sind. L. Viele Menschen trachten nur nach dem Golde und dem Silber, um sie zu besitzen, unbekümmert um die Orte, wo sie gefunden werden. Wie macht es der Bergmann? Sch. Er sucht sie lieber unter tausend Gefahren und Mühseligkeiten in den Tiefen der Erde, als daß er ihrem Rufe in die Welt folgen, und auf der Oberfläche des Bodens durch täuschende, hinterlistige Künste nach ihnen trachten sollte. L. Welche Wirkungen äußern diese Verhältnisse auf den Bergmann? Sch. Jene Mühseligkeiten erhalten sein Herz frisch und seinen Sinn wacker. L. Aber wie ist er mit seinem spärlichen Lohne zufrieden? Sch. Er genießt seinen kärglichen Lohn mit inniglichem Danke, und steigt jeden Tag mit vergnügter Lebensfreude aus den dunklen Grüften seines Berufes. L. Fürwahr, es muß ein eignes Vergnügen sein, aus dem dunklen Schoos der Erde, wo man sich müde gearbeitet hat, wieder hervorzutreten an das schöne Licht der Sonne. Freuen wir uns ja schon, wenn wir den Keller verlassen können. Wie heißt es darum weiter von dem Bergmanne? Sch. Nur er kennt die Reize des Lichtes und der Ruhe, die Wohlthätigkeit der freien Luft und Aussicht um ihn her. L. Warum? Sch. Weil er das Sonnenlicht lange nicht gesehen, die Ruhe lange nicht genossen, die freie Luft und die schönen Aussichten auf der Oberfläche der Erde, den Anblick der Bäume und Fluren, den Anblick des schönen blauen Himmels lange entbehrt hat. Was man lange entbehrt hat, das weiß man erst recht zu schätzen. L. In der Erde findet man nicht Speise und Trank!? Sch. Darum schmeckt dem Bergmann Speise und Trank recht erquicklich L. Und unten ist es still, einsam und schauerlich. Da ist kein Mensch, mit dem man sprechen könne. Oder wenn andre Bergleute noch da sind, so arbeiten alle. Nun? Sch. Darum

heißt er hier von dem Bergmanne: mit welchem liebevollen und empfänglichen Gemüthe tritt er unter seines Gleichen, oder herzt seine Frau und Kinder, und ergötzt sich dankbar an der schönen Gabe des traulichen Gesprächs. L. Wahrlich, der Bergmann erscheint nur arm, aber er ist reich, innerlich reich. Er ißt zwar nur spärlich sein Brod, und er ernährt mit Mühe sich und die Seinigen, aber er ist in seinem Herzen zufrieden und froh; ihm fehlt es am wahren Glück nicht; sein Geschäft erhält ihn in Einfachheit und Unschuld, und überall wird er an die Allgegenwart, an die Weisheit und Güte Gottes erinnert. Was beweiset dieses Alles nun? Sch. Der Bergbau wird von Gott gesegnet; da er so herrliche Wirkungen auf den Bergmann hervorbringt, so kann es nicht anders sein; der Bergbau muß von Gott gesegnet werden.

Anm. 1. Die Fortsetzung dieses Lesestückes (von Novalis) steht in Diesterweg's Lesebuch S. 154 u. f.

Anm. 2. Am Schlusse der ganzen Unterredung, welche hier absichtlich kurz zusammengezogen wurde, wird jeder Schüler aufgefordert, einen Gedanken zu sagen, den er sich gemerkt hat, entweder einen solchen, der im Buche steht, oder den er vom Lehrer hörte, oder den er noch hinzu gedacht hat. Alsdann gehen alle einzelnen Theile nochmals durch den Kopf und das Herz der Kinder. Zuletzt wird das Stück nochmals im Zusammenhange gelesen. — Reichlich belohnt sich die Mühe, die der Lehrer auf solche Zergliederungen verwandte. Sie erst machen das Lesebuch den Kindern gehaltreich und lieb; sie erst machen die Lesestunden lehr- und genußreich. Sie geben dem Lehrer Veranlassung zu tausend wichtigen Bemerkungen und Winken, und erwünschte Gelegenheit, auf die mannigfaltigste Weise die Schüler anzuregen, und mancherlei nützliche Kenntnisse zu verbreiten. Hier spendet der Lehrer aus dem reichen Schatze seines Wissens, was den Schülern frommt, je nach ihrem Bedürfniß, hier öffnet sich sein Herz nnd sein Gemüth. Daraus entsteht die Aufforderung an das Lesebuch der Schüler, daß es der Gelegenheiten, wo der Lehrer ungesucht auf Kopf und Herz der Kinder wirken könne, recht viele bringe. Solche gelegentliche Anregungen schlagen meist

viel tiefer Wurzel, als absichtliche und gesuchte Veranstaltungen, wie jeden aufmerksamen Erzieher die Erfahrung an sich selbst und an Andern lehrt.

Anm. 3. Man hüte sich vor der Zergliederungssucht. Alles Zergliedern hat eine bestimmte Grenze. Was in eigentlichen einfachen Worten gesagt, für sich verständlich, klar und deutlich und einfach ist, da ist nichts zu zergliedern. Nur das Zusammengesetzte erheischt die Zerlegung. Was für sich klar ist, bedarf keiner Erklärung. Wer Alles erklären will, erklärt zuletzt nichts; wer zu deutlich sein will, wird dunkel; wer nicht nur die Theile aufsucht, sondern auch die Theile der Theile, und wiederum die Theile der Theile der Theile, dem bleibt nichts übrig als Staub und Asche, der Gegenstand verschwindet ihm unter den Händen, und die Schüler sehen vor Bäumen den Wald nicht mehr. Eine absolute Grenze für alles Zergliedern läßt sich nicht stecken. Sie wird verengert oder erweitert, wie es das zu zergliedernde Stück und die Fassungskraft des Schülers erheischen. Letzteres, als etwas Subjectives, bei Seite gesetzt, so kann man festsetzen: das Zergliedern fängt da an, wo Verbindungen und Zusammenfügungen vorkommen, die dem Schüler noch fremd sind, und ihn hindern, den Gedanken klar aufzufassen; und das Zergliedern hört da auf, wo Alles so einfach dargestellt ist, daß es für sich klar ist.

Fünfte Stufe.

Anleitung zum Verstehen und Wiedergeben von Erzählungen, Geschichten und ganzen Lesestücken.

Die erste Stufe dieser Uebungen hatte den Zweck, den Schüler zum Verstehen des einfachen, die zweite, ihn zum Verstehen des zusammengesetzten Satzes anzuleiten. Auf der dritten Stufe übertrug er den Sinn eines Satzes in andere Worte. Die vierte Stufe leitete ihn an, ein Lesestück zu zergliedern. Diese vier Stufen mußten vorhergehen, bevor ihm die Zumuthung gemacht werden konnte, sich des Sinnes

einer ganzen Erzählung, einer Geschichte, überhaupt eines ganzen Lesestückes zu bemächtigen. Um dazu im Stande zu sein, muß der Schüler nicht nur jeden einzelnen Satz, als einen Theil des Ganzen, verstehen, sondern er muß auch so weit gekommen sein, daß er, nicht mehr am Worte klebend, sich der einzelnen Gedanken bemächtigt und sie willkürlich einkleidet und verbindet. Dann erst ist es an der Zeit, ihn auf den Gehalt eines kleinen Ganzen aufmerksam zu machen. Wir stehen mit dem Schüler jetzt auf dieser Stufe. Sie gehört nothwendig in die Reihenfolge dieser Uebungen. Denn der Schüler soll ja überhaupt nicht bloß zum Wörter- sondern zum Gedanken-Auffassen angeleitet werden, welches, wie oben gezeigt wurde, das Gedankenlesen bedingt. Ueberdieß kann man nicht eher ein Lesestück überall in dem rechten Tone vortragen, als wenn man dasselbe seinem Gehalte nach ganz gefaßt hat. Der richtige Vortrag eines Ganzen setzt daher das richtige Verstehen dieses Ganzen voraus.

Auf welche Art leitet man den Schüler zum Verstehen eines größeren oder kleineren Lesestückes an?

Der zu nehmende Gang ist ungefähr dieser.

1) Sobald eine kleine Erzählung, eine Geschichte, mit Aufmerksamkeit und allenfalls mit Zwischenfragen zur Beseitigung dieses oder jenes Anstandes, zur Erklärung dieses oder jenes Wortes, gelesen worden ist, läßt man die Lehrbücher schließen und verlangt von jedem Schüler, daß er irgend einen Gedanken, der in dem gelesenen Stücke vorgekommen ist, nenne. Man beginnt mit den schwächsten und endigt mit den stärksten Schülern. Jeder Gedanke darf nur einmal genannt werden. — So lange die Schüler an dem Worte kleben, so lange sind sie zur freien und bildenden Auffassung des Ganzen nicht reif. Derjenige ist der bessere Schüler, welcher den vorzutragenden Gedanken in ganz andren Worten, als im Buche steht, vorträgt.

2) Dann verlangt man von den reiferen Schülern, daß sie nicht bloß einen, sondern mehrere, mit einander in Verbindung stehende Sätze angeben. Der reifste Schüler nennt schon eine Reihe von Gedanken. Wo der Zusammenhang noch nicht ganz sicher aufgefaßt ist, da hilft der Lehrer ein. Auf diese Weise führt er allmählig die reiferen, nach und

nach alle Schüler dahin, den Inhalt eines ganzen Stückes aufzufassen und wieder zu erzählen, und zwar in freier Form wieder zu erzählen. Ist dieses geschehen, so läßt man von neuem dasselbe Lesestück aufschlagen und abermals durchlesen. Alsdann bemerken die Schüler von selbst die Lücken, welche sie gelassen, und die fehlerhaften Verbindungen und Uebergänge, welche sie gemacht haben. Hierauf kann man — wenn's Noth thut — abermals das Buch schließen und frei erzählen lassen. Auch hier gelten die oben angegebenen Grundsätze: »Was ein Kind macht, muß gut gemacht werden» — »Es ist besser, eine Geschichte zwanzig Mal erzählen, bis sie gut erzählt wird, als zwanzig Geschichten ein Mal, und keine gut erzählen.« — »Es fruchtet mehr, ein Lesestück zwanzig Mal zu lesen, als zwanzig Stücke ein Mal.«

3) Natürlicher Weise legt man bei diesen Versuchen den Kindern zuerst solche Stücke vor, deren Inhalt leicht behaltbar ist. Das sind solche Stücke, welche eine kleine, an einem Faden fortlaufende Geschichte, oder Begebenheiten, aus dem Kinderkreise hergenommen, enthalten. Also zuerst Erzählungen; später Beschreibungen; zuletzt Gedichte und Lieder. Immer aber thut man wohl, wenn man zuletzt das zuerst gelesene, hierauf zergliederte, in seiner Ganzheit aufgefaßte und wiedererzählte Lesestück nochmals mit voller Aufmerksamkeit lesen läßt. Denn erst nach allen diesen Vorbereitungen ist das Kind im Stande, ein Stück vollkommen richtig lesend vorzutragen. Wer damit einverstanden ist, wird die große Thorheit derer erkennen, welche eine Reihe von Lesestücken in einem fort, ohne allen Halt, oder gar ein ganzes Buch von vorn bis hinten, und dann abermals von Anfang bis zu Ende, und endlich zum dritten und vierten Mal auf dieselbe Weise lesen und wieder lesen lassen. Die Lehrer der fremden Sprachen sind in diesen Stücken viel klüger als wir Lehrer unserer herrlichen Muttersprache. Jene gehen ganz langsam zu Werk, zergliedern jedes einzelne Wort, jeden einzelnen Satz, jede Periode, kurz sie lesen ein Buch, wie sie sich auszudrücken pflegen, statarisch d. h. langsam, bei allen Einzelheiten verweilend, alles Dunkle aufklärend, gründlich. Also sollen auch wir Leselehrer die Lesestücke behandeln und handhaben.

Beispiele, welche die bisherigen Winke und Ansichten klar machen, können hier nicht gegeben werden. Auch sind

sie überflüssig. Sie liefert jedes Lesebuch, und jedes Lesestück stellt das Muster auf, wie erzählt werden soll. Nur zwänge und recke man den Geist der Kinder nicht. Je mehr ein Kind, mit Beibehaltung des wesentlichen Inhaltes, von der wörtlichen Darstellung des Buches abweicht, desto bildender für den einzelnen erzählenden Schüler und für alle. Von dem schwachen Kinde verlange man aber nicht zu viel. Wer von allen Schülern gleich viel verlangen will, der verkennt die Einrichtung der menschlichen Natur in den verschiedenen Individuen.

Sechste Stufe.

Anleitung zur Aufsuchung des (logischen) Zusammenhanges und der Gedankenverbindung eines Lesestückes.

In den meisten Volksschulen wird man zufrieden sein müssen, wenn die bisher aufgestellten fünf Stufen durchgemacht werden. Auch kann man zufrieden sein, wenn die Schüler einfache und zusammengesetzte Sätze verstehen, einen Gedanken in mehrfacher Form ausdrücken, ein ihrer Bildungsstufe entsprechendes Ganze auffassen und wiedererzählen, und alle diese Theile und Ganze richtig lesen können. In manchen, nehmlich in gehobenen Schulen wird man noch einen Schritt weiter thun und die Schüler anleiten können, den Zusammenhang und die Uebergänge der einzelnen Gedanken eines Lesestückes aufzufassen und anzugeben. Diese Uebung ist in vieler Hinsicht von sehr hohem Werth. Der Schüler bemächtigt sich aller Gedanken, welche der Verfasser an einander reihete. Er erspäht den Zusammenhang dieser Gedanken, ob die Verbindung richtig oder unrichtig, ob ununterbrochener Zusammenhang oder ob Sprünge vorhanden sind, und welche; er lernt dadurch selbst eine Reihe von Gedanken an einander reihen und die einzelnen anwenden, ausbilden und erweitern; und er gelangt durch diese Uebung dahin, ein Lesestück vollends zu übersehen, richtig zu beurtheilen und durchaus richtig und, wo möglich, schön vorzutragen. Am Besten eignen sich zu dergleichen Uebungen poetische Stücke, oder auch solche prosaische, deren Darstellung sich der Poesie nähert. Wir stellen zur näherer Erläuterung

noch zwei poetiſche Beiſpiele, ein leichteres und ein ſchwereres, auf, welche nach den angegebenen Merkmale, jedoch in aller Kürze, behandelt werden ſollen. Der verſtändige Lehrer wird die Sache nach Luſt und Vermögen weiter ausſpinnen.

1) Zum Preiſe Gottes.

Vom Aufgang bis zum Niedergang,
Vom Südpol bis zum höchſten Norden,
Schallt dir der Schöpfung Lobgeſang
In tauſendſtimmigen Akkorden,
Du Vater der Natur!

An allen Orten der ganzen Schöpfung bemerkt man die Größe und Erhabenheit Gottes, des Vaters der Natur. Alle Weſen bringen gleichſam dem Schöpfer Lob und Dank dar; jedes auf die ihm eigenthümliche Weiſe.

Dir grünt der Wald, die Flur,
Dir brauſen Meere;
Und nah und fern
Tönt's: lobt den Herrn!
Bringt unſerm Schöpfer Preis und Ehre.

Der erſte Gedanke wird hier weiter ausgeführt, und einzelne Beiſpiele aufgezählt. Das Grünen des Waldes u. der Flur verkündet Gottes Macht und Weisheit; ihre Schönheit preiſet ſeine Herrlichkeit; ſeine Größe iſt vernehmbar im Brauſen des Meeres. Von allen Seiten erblickt der ſinnige Menſch die Beweiſe der Unendlichkeit des Schöpfers; alle Weſen rufen ihm zu: lobt den Herrn!

In den folgenden Verſen dieſes bekannten Liedes wird der zuerſt angegebene Hauptgedanke weiter ausgeführt. Des Schöpfers Macht und Weisheit und ſein Lob wird verkündet: von dem Chore der Vögel, von den Vierfüßern, von den blühenden Bäumen und Blumen, von den Sternen und Sonnen, von Engeln und Menſchen. Zuletzt ſtimmt auch der Verfaſſer des Gedichtes mit ein in den allgemeinen Ruf der ganzen weiten, unendlichen Schöpfung; ſein Herz preißt und lobſinget Gott; er äußert den guten Vorſatz, ihm, dem alliebenden Vater ſein Herz und ſein Gemüth zu weihen, ihm gehorſam zu ſein. — Die in dieſem Liede vorgetragenen Gedanken ſind demnach dieſe:

1) Hauptgedanke: Die ganze Schöpfung verkündet die Größe und das Lob Gottes.
2) Ausführung dieſes Gedankens durch einzelne Beiſpiele, namentlich durch Flur und Meer, durch Vögel und Säu-

gethiere, durch Baum und Blüthe, durch Sterne und Sonnen, durch Menschen und Engel.

3) Einstimmung des Dichters in den allgemeinen Lobgesang der ganzen Schöpfung, und dadurch erweckte Vorsätze.

---

2) Vorbereitung zur Confirmation (von Strack).

Du, den alle Wesen Vater nennen,
Den ich auch als Vater freudig denke,
Seit mich deines Sohnes hohe Lehre
Dir verbunden — höre meine Stimme,
Und laß dir mein Flehen wohlgefallen!

(Bis hieher: Gefühl des Dankes für das große Geschenk des Christenthums, Flehen und Gebet.)

Immer näher schwebt die schöne Stunde,
Die mich weiht der herrlichen Gemeine
Deiner Heiligen durch Jesus Christus;
Die mich mit geheimnißvollem Bande
Deinem Eingebornen verbindet.

(Gefühl und Gedanke der Wichtigkeit und Herrlichkeit des Christenbundes und der Christengemeinschaft.)

„Nicht für diese kurze Spanne Lebens
Nein, für Ewigkeiten."

(Steigerung des vorhergehenden Gedankens bei der Erinnerung an die Unauflösbarkeit und ewige Dauer des zu schließenden Bundes.)

— — — „O mein Vater!
Laß den hohen Ernst mich ganz durchdringen,
Den sie fordert, daß ich sie ergreife
Die Bedeutung, die mein kurzes Leben
Heut' empfängt für alle Ewigkeiten,
Wenn in Glauben, Hoffnung und in Liebe,
Und zur Heiligkeit in Sinn und Wandel
Ich mich heute deinem Sohn gelobe."

(Jenes Gefühl der hohen Wichtigkeit des mit Gott zu schließenden Bundes erneuert das Flehen um den rechten Ernst bei dieser heiligen Handlung.)

„Welche feierliche, ernste Stunde!
Stiller Andacht Schauer beben leise
Mir durch meine Glieder, und bereiten
Meine Seele vor auf das Geheimniß
Meiner Seligkeit und deiner Liebe.
Nicht Geschöpf bloß deiner Macht und Weisheit,
Aus dem Staub geboren, um zum Staube
Hoffnungslos dereinst zurückzukehren;
Nicht Bewohner nur von dieser Erde,
Wie viel Tausend meiner Mitgeschöpfe,
Zum Genuß bestimmt des kurzen Daseins,
Und als Mittel, Anderen zu dienen,
Jener Blume gleich, die heute blühet,
Und schon morgen welkt im Strahl der Sonne,
Und vergeht, als wär' sie nie gewesen:
Nein, ein Bürger jenes unsichtbaren
Reiches deiner Geister, lob' ich diese
Augenblicke nur als Vorbereitung
Zu den höhern Stufen der Vollendung
Meines Wesens, Herr! durch deine Gnade."

(Erneuertes und erhöhetes Gefühl der Wichtigkeit des Christenbundes bei dem Gedanken an die Unsterblichkeit der Seele. Die übrigen Wesen der Erde sind auf dieses kurze und vergängliche Erdenleben beschränkt. Nicht also der Mensch. Mein Erdenleben ist nur Vorbereitung auf das höhere, ewige Leben jenseits der Gräber. Wie unendlich wichtig ist daher die Art und Weise, wie ich mich hier auf die ewige Bestimmung vorbereite. Wie unendlich wichtig der Bund, den ich in der Confirmationshandlung mit dir, meinem Vater zu schließen berufen bin.)

„Dank, Anbetung, Vater! Preis und Ehre,
Dir von deines Kindes schwachen Lippen,
Für die Liebe, die mich aus dem Staube
Für des ewigen Lebens Paradiese
Einst erschuf, die unser sich erbarmte,
Als wir thöricht unser Glück verscherzten."

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen Gott, dem Vater, für das Geschenk des unsterblichen Lebens, für die Liebe, welche uns von Gebrechen erlösen will durch die Sendung Jesu.)

„Dank dir, Heiliger! dir mein Erlöser,
Der du uns von Sünd' und Tod erkaufteſt,
Deinem Vater wieder uns versöhnteſt,
Und uns Hoffnung gabſt und Muth und Glauben."

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen Jesum Christum, den Sohn Gottes, für das Werk der Erlösung.)

Dank dir, Heiliger! du Geist der Wahrheit,
Der mit Gotteskraft mein Herz durchdrungen,
Freudigkeit im Leben und im Tode
In die Seele hauchst, und Kraft zum Guten,
Daß ich nicht in dem Gefühl der Schwachheit,
Der Verpflichtung, ach! und meiner Schulden,
Und im Blick auf die Verwesung, bebe."

(Aussprechung des Gefühls des Dankes gegen den heiligen Geist für die Sendung der Wahrheit, für die Kräftigung im Guten, welche mich vermögen, über meine Schwachheit und Fehlerhaftigkeit und über die Bangigkeit vor dem Tode zu siegen.)

Unbegreifliches, erhab'nes Wesen
Das der Engel Zungen selbst nicht nennen,
O vergieb dem schwachen Sohn der Erde,
Wenn er menschlich redet. Kann die Lippe,
Aus dem Staub gebildet, um zum Staube
Wieder einst, wenn du gebeutst, zu sinken,
Kann des Menschen Lippe anders reden?"

(Ausdruck des tiefen Gefühls der menschlichen Schwäche, die nicht würdig von Gott zu denken, nicht würdig mit dem Unbegreiflichen zu reden vermag. Bitte um Nachsicht und Güte für den schwachen Sterblichen.)

„Unaussprechlicher Gefühle voll erhebe
Ich zu dir in Demuth meine Seele.
Nimm sie auf, denn dir ist sie geweihet!
All mein Denken, all mein Thun und Streben
Sei dir heilig! Dein Gesetz die Regel
Meines Handelns! Dir geweiht die Stunden,
Die ich retten kann aus dem Berufe
Meines Lebens, um mich hinzugeben
Der Betrachtung deiner Vaterliebe.
Sieh die Thränen deiner Kinder fließen,
Menschenvater, nimm sie an als Opfer!
Sohn der Liebe, nimm sie auf als Zeugen,
Daß der Geist der Wahrheit mich durchdrungen.
Sohn Maria's, blicke auf mich nieder
Liebend aus des Himmels heitern Höhen!
Nimm mich auf in deine stille Heerde
Die du weidest in der Erde Thälern,
Die du weidest in des Himmels Auen.
Siehe das Gelübde, sieh' die Andacht,
Die mich niederwirft auf meine Knie.

O erhalte, kräftige und gründe
In mir die Gesinnung und den Glauben,
Die dein Gotteswort in mir erzeugte;
Daß ich treu dir bleibe in Versuchung,
Daß mein Herz ein Tempel Gottes werde,
Wo die Tugend und die Liebe wohne!
Daß die Flamme, die das Herz erwärmet,
Nie in meinem Inneren verlösche,
Und des ew'gen Lebens Früchte bringe."

(Inbrünstiges Gebet um den Glauben, die Liebe und die Früchte des Glaubens: um die Befestigung in dem Gehorsam gegen Gottes Gesetze, um Andacht und Gott geweihtes Leben, um die Gemeinschaft mit Jesu Christo, um Stärkung in den Stunden der Versuchung, um Erleuchtung des Verstandes, um Belebung der Gefühle des Herzens.)

„Höre mein Gelübde, sei mir nahe,
Ganz besonders in der Feierstunde,
Wenn ich heut' vor deinem Altar knie,
Und der Schoos der Kirche mich umfänget,
Für die du einst dein Blut vergossen.
Ja, erhöre mich, du, mein Erlöser,
Höre mich um deiner Liebe Willen!

(Zum Schlusse des Ganzen: Gebet um Erhörung, um den Segen bei der Ablegung des Gelübdes der Treue in der Confirmationshandlung, Anrufung der Liebe des Erlösers.)

Das Ganze ist eine fromme Betrachtung und Unterhaltung mit dem eigenem Herzen, mit Gott und Jesus Christus. Der christliche Gedanke der Dreieinigkeit Gottes waltet vor. Die Hauptgedanken sind der Reihe nach folgende:

1) Gefühl des Dankes für das Geschenk des Christenthumes und allgemeine Bitte.
2) Wichtigkeit und Herrlichkeit des christlichen Bundes und der christlichen Gemeinschaft.
3) Steigerung dieses Gedankens bei der Erinnerung an die ewige Dauer des zu schließenden Bundes.
4) Erneuertes Gebet um Segen.
5) Fortgesetzte Betrachtung der Wichtigkeit der Confirmation bei dem Gedanken an die Unsterblichkeit der Seele, bei dem Gedanken, daß dieses Leben nur als Vorbereitung zu dem ewigen Leben anzusehen sei.

6) Gefühl des Dankes gegen Gott den Vater für das Geschenk des unsterblichen Lebens und für die Liebe, die sich in der Sendung seines Sohnes offenbart hat.
7) Gefühl des Dankes gegen Jesum Christum für das Werk der Erlösung.
8) Gefühl des Dankes gegen den heiligen Geist für die Sendung der Wahrheit und die Stärkung im Guten.
9) Gefühl der menschlichen Swäche bei dem Gedanken an die Unendlichkeit und Erhabenheit des Höchsten. Bitte um Nachsicht und Güte bei dieser menschlichen Schwäche.
10) Inbrünstiges Gebet um den Glauben, die Liebe und um die Früchte des Glaubens ꝛc.
11) Flehen um Erhörung, um den göttlichen Segen bei der Confirmation.

Anmerk. 1. Bei der Zergliederung solcher Stücke, welche das moralische und religiöse Leben betreffen, ist vor einem Fehler ernstlichst zu warnen; vor dem Geschwätz über diese hohen Dinge. Es giebt Lehrer, welche diese Dinge durch Freundlichkeit der Mienen und Süßigkeit der Lippen den Kindern nahe legen und eindringlich machen wollen. Wenn in andern Stunden das gemeine Phlegma und das trivialste Treiben in der Schule herrscht, so ermannen sich doch solche Lehrer, in den Stunden, welche mit biblischer Geschichte, mit Religionsunterricht ꝛc. gefüllt werden sollen, einen Anlauf zu nehmen, um durch solch äußeres Werk eine höhere Stimmung hervorzubringen. Wo Solches geschieht, da sieht es schlimm um das Gemüth, den Glauben und die Religion des Lehrers selbst aus. Sein Kopf erkennt, daß es mit religiösen Dingen etwas Hohes und Erhabenes sei, aber sein Herz und sein Charakter sind von ihnen entblößet. Sonst würde er nicht zu solchem Heuchel- und Gaukelschein greifen, um damit die innere Leere zu bedecken. Solche Lehrer pflegen dann ein Langes und Breites — leider nichts Tiefes — über die Schönheit und Liebeswürdigkeit des guten, braven, frommen Kindes zu schwatzen, mit Honigseim auf den Lippen und mit gezierter Freundlichkeit in den Mienen, oft auch mit hohen Redensarten in dem pathetischen Tone feierlicher Deklamation. Ach wie weit sind solche Lehrer, die ge-

wöhnlich in dem Rufe der Gutmüthigkeit stehen, entfernt von dem wahren Gefühle der Religiösität. Denn das ist fürwahr kein schwaches und weichliches, sondern ein starkes und hohes, ein ergreifendes und tüchtig machendes Gefühl. Darum redet der religiöse Lehrer von den höchsten Dingen nicht in hochfahrenden Redensarten mit geschraubter Affectation, sondern einfach und ernst und mit dem natürlichen Ausdruck des Gefühls und der Ueberzeugung. Da bedarf es nicht der ekelhaften Schmeichelworte:

„Nicht wahr, liebe Kinder, ihr wollt auch brav und fromm sein, ihr wollt auch dem oder dem guten Kinde oder Manne gleichen, ihr wollt euren Lehrern nnd Eltern die Freude machen u. s. w., wie diese Süßigkeiten weiter heißen; sondern der Lehrer spricht mit Einfachheit und überzeugender Kraft von Gegenständen, die sich durch ihre Erhabenheit und Wahrheit von selbst empfehlen. — Ich erwähne dieses gar nicht seltnen Fehlers hier deßwegen, weil solche Lehrer auch die Lesestücke, in welchen religiöse Gegenstände vorkommen, besonders die poetischen, oft durch langes und breites Geschwätz so verseichten und zerreißen, daß jeder gute Eindruck, welchen das einfache Lesen eines solchen Stückes ohne alle Erklärung hervorgebracht haben könnte, wieder verwischt wird. Besser ist es in solchem Falle, die einzelnen Stücke gar nicht zu erklären, sondern es bei mehrmaligem aufmerksamen Lesen bewenden zu lassen. Aber man meine auch nicht, daß jede Art der Zergliederung schade. Sie ist vielmehr durchaus nothwendig, wenn der Schüler verstehen soll, was er lieset. Oder ist das Verständniß der Sache ein Hinderniß für die Lebendigkeit des Gefühls? Das wäre sehr schlimm, dann stände es um die Wahrheit fürwahr sehr schlimm. Jedes wahre Gefühl gründet sich vielmehr auf die Erkenntniß des Wahren, und nirgends im religiösen Leben hat die Wärme des Herzens das Licht des Kopfes zu scheuen. Aber die Zergliederung der Lesestücke muß mit Kraft und Anstrengung des Geistes geschehen. Sonst verwässert und verseichtet sie den Geist der Sache. In der Schule kann und soll Alles mit Kraft geschehen; mit Kraft gesungen, mit Kraft geschrieben, mit Kraft gelesen, mit Kraft ge-

lernt, selbst nicht ohne Kraft gebetet werden. Die Kraftlosigkeit ist das Grab der guten Schule.

Anm. 2. Mit den bis hierher aufgestellten Uebungen zur Erstrebung des Verständnisses des Gelesenen und der dadurch erzielten Fähigkeit des Gedankenlesens sei es für jetzt genug. Wer diese Uebungen gebrauchen will, der wird Früchte davon ärndten. Noch giebt es einige andre Uebungen, welche ebenfalls die Erreichung der genannten Zielpunkte sehr fördern. Wir werden sie bei einer andern Gelegenheit unsern Lesern mittheilen. Dieselben mögen aber die ernste Erwägung der besprochenen Sache, die Durchdringung derselben und die Anstellung ähnlicher Uebungen nicht bis dahin verschieben, sondern gleich Hand an's Werk legen.

VII.

Empfehlenswerthe Schriften.

1. Aufsätze über Unterricht und Erziehung für Eltern und Lehrer von Joh. Fr. Willberg, Lehrer und Schulpfleger in Elberfeld. 2 Bändchen. Essen, bei G. D. Bädecker 1824 und 1826. 1r. Thl. 400 S., 2r. Thl. 370 S. in 8.

Nicht um die Lehrer der näheren Umgebung, sondern die des weiteren Umkreises, wenn dieses noch Noth thun sollte, auf diese Aufsätze aufmerksam zu machen, soll hier ein Wort über sie geredet werden. Mit Recht darf voraus gesetzt werden, daß die bergischen und westphälischen Lehrer sich bereits in den Besitz derselben gesetzt haben. Denn dieselben enthalten einen reichen Schatz von Lehrweisheit nnd pädagogischen Erfahrungen. Die in denselben aufgestellten Ansichten und Grundsätze gehören zu den durch Nachdenken und Erfahrung erprobten; sie werden dem Lehrer in einer von innerer Wärme durchglühten Darstellung geboten, und sie wirken nothwendig Klarheit des Kopfes und Anregung des Willens für ein thatkräftiges Wirken. Was die Salzmann'schen Schriften zu ihrer Zeit in der pädagogischen Literatur waren und wirkten, können zu unserer Zeit die Aufsätze von Wilberg sein und wirken. Damals empfahl man angehenden und angestellten Lehrern das, was der begeisterte und edle Salzmann geschrieben hatte, und keiner legte ohne Belebung und Erleuchtung dessen Schriften aus der Hand, und vielen Lehrern blieben sie zeitlebens höchst theuer und werth. Zumal leisteten sie wegen ihrer ergreifenden durchdringenden Darstellung gedrängten und gedrückten Lehrern herrliche Dienste. Viele Hundert Lehrer schöpften aus ihnen Trost und Beruhigung, fanden in ihnen neue

Anregung und Belebung im Kampfe mit einer verdorbenen Jugend oder mit undankbaren Eltern oder mit Widerwärtigkeiten aller Art. Denselben Werth und die gleiche Bedeutung können die Wilberg'schen Aufsätze gewinnen. Denn die beiden Bände, welche zusammen 42 Aufsätze enthalten, sind an Stoff so reichhaltig und so mannigfaltig in Form und Darstellung, daß es nicht leicht eine Lage des Lehrers oder eine Angelegenheit der Schule giebt, worüber sich der der Verfasser nicht ausspricht. Was diesen Aufsätzen in meinen Augen noch einen besondern Werth und eine besonders bildende Kraft giebt, ist die Allgemeinheit, in welcher die Gegenstände betrachtet werden, dann die hohe Ansicht, welche überall über die große Angelegenheit der Erziehung und des Unterrichtes hervorleuchtet, und die Aufstellung fester sittlicher und religiöser Grundsätze. Die Darstellung ist dem Ernste der Sache gemäß, kernhaft und würdig. Auch fehlt es nicht an scharfsinnigen, selbst nicht an humoristischen Bemerkungen, nicht an schlagenden Gegensätzen. Die 21 Aufsätze des ersten Theiles haben folgende Ueberschriften:

1. Von der Beschaffenheit des Gemüths eines rechten Kinderlehrers. (Kindlich frommer Sinn.) 2. Wann muß die Erziehung zur Religiösität ihren Anfang nehmen und wie muß sie beschaffen sein? (In der früheſten Jugend, im elterlichen Hause. — In keiner Periode soll allein der Körper des Jünglings oder die Seele desselben, sondern zu allen Zeiten der Mensch gebildet werden. Bewahret die Kinder vor allen bösen Keimen, erhaltet sie gesund, froh und heiter! — Die echten Hülfsmittel für den, der für die Religion Feld gewinnen will, liegen im Gemüthe desselben; anderswo sind sie nicht. — Seid das erst selbst, was ihr wünscht, daß eure Kinder es werden; seid selbst religiös und ihr werdet in euch die Mittel finden, euren Kindern eine religiöse Erziehung zu geben! — Der Lehrer hüte sich, den natürlich festen Grund des Religionsglaubens durch Beweise dafür im Kinde zu untergraben und aufzulockern.)

3. Wohin muß die häusliche Erziehung wirken, wenn die Schule ihre Zwecke erfüllen soll?

Kinder müssen durch die Eltern
entwöhnt werden von der Unart der Rechthaberei, von der Eitelkeit, von der Ungeschliffenheit in Worten, von der Arbeitsscheu, von der Unredlichkeit und Falschheit,

gewöhnt werden an Ordnung, an Dulden und Tragen des im Leben unvermeidlichen Unangenehmen, an Entbehrung manches Angenehmen, an Reinlichkeit, zur Wohlanständigkeit, zur Gefälligkeit und Dienstfertigkeit.

4. Ueber die Erziehung der Kinder für das (sogenannte) wirkliche Leben. 5. Es ist nicht genug, das Laster zu hassen, man muß es verachten lernen. 6. Gedanken über die Gewöhnung des Kindes zur Folgsamkeit und zum Gehorchen. 7. Erklärungen des Begriffs: Erziehung. 8. Ein Alphabet, oder Aussprüche verschiedener Menschen über Unterricht und Erziehung. 9. Gedanken, die Erziehung und den Unterricht betreffend. 10. Was muß sein und was muß geschehen, wenn der Schüler die Schule achten soll? 11. Erzählungen für Lehrer. 12. Allerlei, dem ferneren Nachdenken gewidmet. 13. Gedanken über Ebr. 12, 1. An Lehrer. 14. Eine kleine Betrachtung über einige, mit Präpositionen zusammengesetzte Wörter. 15. Ueber Lehrmaterialien, den Zweck des Unterrichts und über Lehrweise, mit Hinsicht auf Katechetik. 16. Ueber eine gewisse Art Luxus in Schulen. 17. Was ist die Schule dem Lehrer. 18. Der Kindessinn, der rechte Sinn der Lehrer. 19. Rede bei der Feier einer Lehrerversammlung am Schlusse des Jahres. 20. Einige Worte, gesprochen bei der Einweihung einer Schule. 21. Rede bei der Einsetzung eines Lehrers.

Aus diesem Inhaltsverzeichniß ersehen die Leser zwar die Reichhaltigkeit des Inhaltes, nicht aber die Fülle der Gedanken in jedem Aufsatze. In manchen, z. B. im 7ten, 10ten, 11ten tritt uns die Vielseitigkeit des Hrn. Verfassers und dessen erstaunenswürdige Belesenheit entgegen. Wir bewundern in gleichem Grade die Schärfe seines Urtheils, die Weite seines Gedächtnisses, die Schnelligkeit seiner Erinnerungskraft und die Wärme seines Gemüthes.

Der 2te Theil ist fast eben so reichhaltig und gediegen als der erste. Wir vertrauen unsern Lesern, und ich zumal meinen Schülern, daß sie diese Aufsätze ihrer Büchersammlung und demnächst ihrem Kopf und Herzen einverleiben werden. Deßhalb glaube ich mich der weiteren Berichterstattung überheben zu können. Nur des letzten Aufsatzes des 2ten Theils muß ich noch mit einigen Worten Erwähnung thun. Er enthält die Stiftungsurkunde der Elberfelder Lehrer-Wittwen- und Waisen-Kasse. Diese wohlthätige Anstalt ist von dem Hrn. Verf. für die 14 Lehrer des El-

berfelder-Schulpflege-Bezirks geſtiftet worden. Den erſten Grund zu derſelben legte Hr. Wilberg 1822 durch eine, aus ſeiner Privatkaſſe hergeſchoſſene Summe von 322 Thlr., welche bis zum Jahre 1827 bereits bis nahe an 3000 Thlr. angewachſen iſt. S. Majeſtät unſer König haben 100 Thlr. dazu beigetragen. Der Stifter ſchließt die mitgetheilte Stiftungsurkunde mit folgenden Worten:

»Klein iſt der Obſtkern; wird er aber mit fröhlichem Sinne an einen gedeihlichen Ort gepflanzt, wo ihm freundliche Sonne und erquickender Thau des Himmels nicht mangelt ſo wird durch Gottes Segen ein Baum daraus, der Schutz und Schirm gewährt und viele und herrliche Früchte trägt. — Klein iſt die Gabe, die ich für den angedeuteten Zweck darreiche, aber mit fröhlichem Sinne habe ich daran gedacht, ſie zu ſammeln. Und ſchon manches Gute iſt in Elberfeld ſtill aufgekeimt, fröhlich gewachſen und hat herrliche Früchte gebracht, deren ſich jetzt ſchon Viele freuen, und ſpät noch Viele freuen werden. — Gott ſchenke Segen der Elberfelder Lehrer-Wittwenkaſſe.«

Elberfeld den 9. Februar 1822.

Joh. Fr. Wilberg,
Lehrer und Schulpfleger.

Kein Wunder, daß die Elberfelder Lehrer einen ſolchen Mann, »deß Glaube ſo reich iſt an edlen Thaten,« wie ihren Vater ehren und lieben. Paſſend und ſchön war es daher, ein gelungenes Bildniß deſſelben von einem Künſtler verfertigen und in Kupfer ſtechen zu laſſen. Der Erlös für daſſelbe ſoll der genannten Wittwenkaſſe wieder zu gut kommen. Das Exemplar koſtet im Supſcriptionspreiſe vor der Schrift 6, nach derſelben 4 Thlr. — Später werden die Elberfelder Lehrer gewiß auch darauf denken, das Bild des verehrten Mannes vermittelſt des Steindrucks, wenn auch als ein weniger gelungenes Kunſtwerk, für einen ſolchen Preis zu liefern, daß auch unbemittelte Lehrer ſich den Beſitz deſſelben nicht zu verſagen brauchen.

II. 1. Raumlehre für Volksſchulen. Von J. G. Graßmann, Subrector am Gymnaſio zu Stettin. Erſter Theil. Ebene räumliche Verbindungslehre. Mit 3 Kupfertafeln. Berlin 1817. In der Realſchulbuchhandlung. XVI und 775 in 8.

2. Raumlehre für die unteren Klassen der Gymnasien und für Volksschulen. Von J. G. Graßmann, Proffessor am Gymnasio zu Stettin. Zweiter Theil. Ebene räumliche Größenlehre. Mit 5 Steindrucktafeln. Berlin 1824, bei G. Reimer. XXXII und 298 S. in 8.
3. Schulbuch der Raumlehre. Zum Gebrauche der Schüler in den unteren Klassen der Gymnasien und in Volksschulen. Von J. G. Graßmann, Prof, am Gymnasio zu Stettin. Mit zwei Steindruck-Tafeln und einer Reihe geometrischer Aufgaben zur Uebung in der geometrischen Construction. Berlin 1826. Bei G. Reimer.

Die Grundsätze und Ansichten, nach welchen Hr. Prof. Graßmann vorstehende Werke, laut der Vorreden und der Anordnung des Inhalts abgefaßt hat, sind folgende:

1. Die Raumlehre geht nicht aus Begriffen, sondern aus einer Anschauung hervor, sie darf daher auch nicht auf den Begriff, sondern muß auf die Anschauung basirt werden. Alle Wahrheiten der Raumlehre sind daher zuerst und zunächst zu construiren, später erst der Reflexion zu übergeben und zu Begriffen zu erheben. Die wahrhaft bildende Kraft der Raumlehre liegt in der Construction durch reine Anschauung. Daher soll nicht nur der Anfänger und Elementarschüler, sondern auch der Professor der Mathematik vorzugsweise in der Construction geübt sein.

2. Die Raumlehre hat 2 verschiedene Elemente zu behandeln: Linear- und Winkelgrößen oder Linien und Winkel. Darum ist sie mannigfaltiger als die Arithmetik, welche alle ihre Wahrheiten aus einem Elemente folgert. In Betreff der Methode folgt aus diesem Wesen der Raumlehre, daß zuerst das eine Element für sich, dann das zweite für sich, dann beide in Verbindung mit einander zu behandeln sind. Auf solche Weise treten die zusammengehörigen Wahrheiten nahe an einander, das Gleichartige ist nicht von einander abgesondert, der Schüler lernt gleich von Anfang an die zu behandelnde Wahrheiten übersehen und ordnen und derselbe wird sich nicht nur der einzelnen Sätze, sondern des ganzen Zusammenhanges bewußt. Also ist es nicht der Fall, wenn man Euklidisch verfährt. Daher paßt der Euklidische Gang nicht für den ersten Unterricht, Euklid ist mehr ein Buch für Männer, denn für Knaben.

3. Aus 2 folgt, daß der Stoff der Raumlehre so zu ordnen ist, daß überall kleine in sich verbundene Ganze entstehen, welche als einzelne Glieder eines größeren Ganzen, mit welchem sie innigst verbunden sind, auftreten, so daß das volle Ganze aus eng vereinigten, mit Nothwendigkeit verbundenen Gliedern besteht, welche, dem Wesen des Organismus gleich, eine Art Kunstwerk darstellen, welches der Lernende an der Hand des Lehrers aufführt.

Nach diesen Ansichten sind vorstehende Werke ausgearbeitet. Zwar hat der Verf. dieselben nicht also ausgesprochen, wie ich es eben gethan, aber dieses sind doch die befolgten Grundsätze. Wer Mathematik, Methode der Mathematik und den Standpunkt des Anfängers kennt, weiß, ob und in wie weit diese Grundsätze Werth und Bedeutung haben. Der Rec. hält sie für die allein richtigen, und der Leser darf daher bei so richtigen, wohl durchdachten Ansichten eine höchst brauchbare, wahrhaft verdienstliche Arbeit erwarten. Dieselbe liegt dem Publikum vor Augen. Obige Schriften halte ich im Gebiete des ersten Unterrichts der Raumlehre, also in dem, was sie leisten wollen, für die besten und gelungensten, welche unsere Literatur aufzuweisen hat. Da ich auf diesen Zweig der pädagogischen Literatur immer besonders aufmerksam gewesen bin, so glaube ich mir ein so entschiedenes Urtheil erlauben zu dürfen. Wer sich in die Raumlehre mit Leichtigkeit hineinarbeiten und zugleich einen bildenden Lehrgang in derselben gewinnen will, braucht sich nur die obigen Werke kommen zu lassen. Die Vertheilung und Anordnung des Stoffes zeigt überall nicht nur den gründlichen Kenner der Mathematik, sondern auch den Methodiker und Pädagogen. Ich wüßte wirklich nicht, was an diesen trefflichen Arbeiten auszusetzen wäre. Daß sie auf das Leben, in so fern sie keine Aufgaben, unmittelbar aus dem Leben, behandeln, keine besondere Rücksicht nehmen, wird allenfalls nur von demjenigen, welcher das Wesen der Raumlehre und jedes geistigen Unterrichts überhaupt verkannt, vermißt werden. Denn wann wirkt man auf und für das Leben? Dann und dadurch, daß man den Geist bildet, nicht dadurch, daß man die Prosa des Lebens in in die Schule hinein trägt. Das haben auch viele Lehrer der Arithmatik noch nicht begriffen, welche meinen, daß jede Aufgabe überflüssig und unnütz sei, welche nicht einen Fall aus dem (gemeinen) Leben behandelt. Da hatte Tillich z. B.

mit Recht, ganz andere Ansichten. Wer wahrhaft den Geist bildet, wirkt am besten auch für das Leben.

In dem 1ten Theile der vorliegenden Raumlehre wird hauptsächlich die gerade Linie (unendlich gedacht) behandelt. Die Methode ist die combinatorische, deren Wesen und bildende Kraft in allen Zweigen des Wissens noch von Wenigen anerkannt ist. Ja die Meisten kennen sie gar nicht, nicht wissend, was es heißt: combinatorisch verfahren. J. Schmid hat darin zuerst Einiges geleistet und eben dadurch die Raumlehre zu einem der trefflichsten Unterrichtsgegenstände für Elementarschulen gemacht. Denn das Kind kann noch nicht lange Schlußreihen aufstellen, aber zu einfachen Combinationen in reinen Anschauungen, welche von äußerer Anschauung unterstützt werden, ist es fähig, und es ist seine Lust, sie zu machen. Aber freilich liefert Graßmann mehr als Schmid. Die erste Hälfte des Buches führt Lehrer und Schüler redend ein; dasselbe geschieht auch noch im Anfange des 2ten Theiles. Dadurch wird der Lernende Lehrer nicht nur mit der Sache, sondern auch mit der Methode bekannt. Das ist auch hier nicht ein langweiliges leeres Geschwätz, sondern das Wesentliche ist klar, bestimmt und so ausführlich aufgestellt, als es nothwendig war. In dem Verfolg der Sache faßt sich der Verf. immer kürzer.

Der 2te Theil behandelt die eigentliche Geometrie, aber, wie oben schon angegeben, nicht in alter, sondern auf ganz eigenthümliche Weise. Dieses ist schon aus dem kurzen Inhaltsverzeichniß ersichtlich:

1 Abschn.: Größenlehre der Winkel
2 . . : . . . . . Seiten
3 . . : . . . . . Winkel und Seiten in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit.
a) in einer und derselben Figur;
b) in mehreren Figuren.
4 Abschn.: Größenlehre der Flächen
5 . . : Vom Kreise.
Anhang: Sätze aus der Körper-Größenlehre.

Wir können den Faden der Darstellung des verehrten Hrn. Verfassers nicht weiter verfolgen, danken ihm aber im Namen vieler Lehrer für sein treffliches Geschenk und empfehlen dasselbe Allen, denen es um Erlernung der Raumlehre und um eine geistbildende Methode in derselben zu thun ist. Dasselbe verdient auch in den unteren Klassen der Gymnasien gebraucht zu werden.

So vortrefflich die Geometrie von E. G. Fischer, welche jetzt in den meisten preuß. Gymnasien gebraucht wird, auch ist, so muß sie doch für den Gebrauch der 3 unteren Klassen dem Werke von Graßmann weichen. Denn jene verfährt nicht elementarisch, nicht pädagogisch genug, und darin liegt einer der Gründe, warum in manchen Gymnasien die Schüler der mittleren Klasse noch so wenig mit dem Stoffe der Raumlehre vertraut sind. Möchten deßhalb nicht bloß die Elementar- sondern auch die Gymnasiallehrer sich der Methode Graßmann's bemächtigen! Die 3te der 3 oben angegebenen Schriften ist für den Schüler bestimmt, die beiden ersten für den Lehrer. Alle sind gleich zweckmäßig und leiten Lehrer und Schüler an, die Raumlehre als eine wahre Gymnastik des Geistes zu behandeln.

Schließlich erlaubt sich der Rec. noch den Wunsch und die Bitte an die Leser dieser Zeitschrift, welche des Unterrichts der Raumlehre und der Sprache gleich mächtig sind, zu untersuchen und die Erfahrung darüber zu befragen, ob der Unterricht über die Muttersprache und ihre Formen, wie er jetzt allmählig durch die Schriften von Krause, Krug und Andere in die Volksschulen dringt, wirklich den wesentlichen Gewinn bringt, den man sich von ihm verspricht, und ob derselbe nicht zum Theil durch einen solchen Unterricht in der Raumlehre, wie z. B. Graßmann ihn aufstellt, vertreten zu werden verdient? Dieses ist eine der Beachtung sehr werthe Frage. Ich vermuthe, daß man sich in Betreff des geistigen Gewinnes, den man sich von einem Sprachunterricht verspricht, wie er jetzt in den besseren, gehobenen Elementarschulen ertheilt wird, täuscht, und ich meine, daß die Kenntniß der Sprachformen, der Satzarten ꝛc. dem kindlichen Geiste weniger entspricht und weniger zu seiner Bildung beiträgt, als der Sachunterricht in der Raumlehre, welcher das Anschauungs- und Denkvermögen vielseitiger übt und uberall die beste Gelegenheit zu den trefflichsten praktischen Sprachübungen darbietet. Ich wünsche sehr, daß die Leser dieser Zeitschrift diesen Gegenstand ihrer ganzen Aufmerksamkeit würdigen mögen. Für die eben aufgestellte Ansicht, in so weit sie gegen den Sprachunterricht gerichtet ist, haben sich wenigstens in der neuesten Zeit sehr tiefdenkende Männer und eigentliche Sprachgelehrten, z. B. Grimm und Thiersch, ausgesprochen. Also wird dieselbe wohl einer näheren Untersuchung werth sein.

III. Der Volksschullehrer-Stand, wie er war, ist und sein soll und sein Verhältniß zu Staat und Kirche. Allen Volksschul-Freunden und allen braven Volkschullehrern mit Vertrauen und Liebe gewidmet von Friedrich Horn, Conrector in Wusterhausen an der Dosse. Aachen, 1826. In der Expedition der rheinisch-westphälischen Monatschrift.

Der Verfasser liebt, wie schon der Titel zeigt, die Neuerungen in der Rechtschreibung. Er gebraucht das dem euphonischen Princip der Sprache angehörige s in zusammengesetzten Wörtern nicht, theilt die Wörter stammkundlich ab und erlaubt sich außerdem noch manche Abweichung von dem allgemein geltenden Schreibgebrauche. Diese Seite des Buches ist nicht die empfehlendste. Obgleich dieses eine Nebensache ist, so stört sie doch. Wir vertrauen dem Verfasser, daß er von diesen Neuerungen bald zurück kommen werde, empfehlen ihm zu dem Ende das gediegene Werk von Becker: „Wortbildung der deutschen Sprache in der Ableitung."

Der weitläuftig durchgeführte Hauptgedanke dieses Buches ist der: Das Schulwesen leidet an großen Gebrechen. Die Hauptübel sind: Mangel der Selbstständigkeit des Lehrerstandes und mangelhafte Ausbildung der Glieder desselben. Jenes ist das Haupt- und Radikalübel.

Dieses Thema ist in 2 Abhandlungen und einem Anhange ausgeführt.

Erste Abhandlung: Hindernisse der Entwicklung des Volksschullehrer-Standes und ihres gedeihlichen Wirkens. Mittel zur Abhülfe.

Verhältniß des Schullehrers zu Staat und Kirche. Ansprüche desselben in diesem zweifachen Verhältniß? Antw. Freiheit und Selstständigkeit. Nur der Lehrer hat ein Verhältniß zur Schule. Er ist in ihr Alles in Allem. Außer ihm soll Niemand directen Einfluß auf die Schule ausüben. Der Schullehrer soll als Lehrer dem Geistlichen nicht untergeordnet sein. Der Geistliche soll sich nicht in innere Angelegenheiten der Schule mischen, nur Böses abwehren und alles Mögliche zum Flor derselben beitragen. Der Geistliche soll nicht Theil haben am Schulunterrichte.

Die große Mehrzahl der Lehrer seufzt zum größten Nachtheile ihrer Berufswirksamkeit unter drückenden Nahrungssorgen.

Diese Sätze werden hinreichen, den Lehrern anzudeuten, was sie in dieser Schrift zu finden haben. Der Verfasser untersucht vorzüglich die äußere Stellung des Lehrerstandes und nennt die Mittel, welche die Selbstständigkeit desselben sichern sollen. Aus dem Ganzen spricht ein für das Schulwesen ergriffener Geist, viel Erfahrung und Haltung. Ohne mit dem Verfasser in allen Stücken einverstanden zu sein, erkennen wir mit Vergnügen sein Bestreben an, und hoffen mit ihm, daß dasselbe zum Flor der Schulen und zur festeren Stellung der Schullehrer beitragen werde. Wir erlauben uns in Beziehung auf den vorliegender Gegenstand noch einige Bemerkungen:

1) Daß der Lehrer den ganzen Unterricht zu ertheilen habe, ist eine sehr wichtige Wahrheit. Ihm allein liegt die Gesammt-Erziehung der Schüler ob. Nur durch ihn und durch ihn allein kann der Hauptzweck, Bildung des Kindes für das diesseitige und jenseitige Leben erreicht werden. Nur dadurch wird die Einheit in der Schule erstrebt. In Rheinbaiern oder Rheinhessen ist diese Wahrheit auf eine abschreckende Weise verkannt worden. Man hat daselbst den Lehrern den Religionsunterricht abgenommen und denselben den Predigern (wenn ich nicht irre, vom 8ten Jahre der Kinder an) übertragen. Mit diesem Schritte ist nicht nur die Einheit der Schule untergraben, sondern das eigentliche Verhältniß des Lehrers zu den Schülern vernichtet. Dort ist nun die Thätigkeit des Lehrers ganz weltlich und damit gemein und nichtig geworden. Ein wahrer Lehrer wird es sich nicht nehmen lassen, mit seinen Schulkindern über die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen zu reden und sie in dem zu befestigen, was ihm im Leben das Höchste geworden ist. Wo jenem Gesetz Folge geleistet wird, da wird man, ehe 10 Jahre vergehen, durch heillose Folgen belehrt, von so großen Irthümern zurück kommen. Möchte man dieselben nicht abwarten! Ein wahrhaft bildender Schulunterricht ist unmöglich ohne Religionsunterricht, wie keiner ein wahrer Lehrer ist ohne Religion. Wie kann man doch eine so einfache Wahrheit so verkennen?

2) Die Verbesserung des Schulwesens kann nicht allein von Innen und nicht allein von Außen kommen. Jenes

Mittel ist den Lehrern selbst in die Hand gegeben: Veredlung ihrer selbst und dadurch ihrer Schule. Die Verbesserung der äußeren Lage wird dann wahrhaftig nicht ausbleiben. Aber freilich müssen die Vorgesetzten der Schule dazu mitwirken. In dieser Hinsicht nennt Hr. Conr. Horn: Anerkennung (Ansehen, Ehre) und hinreichendes Auskommen, oder wie der Stifter der Universität zu Göttingen zu sagen pflegte: Honos et praemium. Diese Hebel machten Göttingen zur ersten Universität Deutschlands. Ohne sie vermag man in der Welt nirgends viel. Durch sie würde Volkserziehung in den Schulen unendlich gewinnen. Sie allein thun es nicht, aber ohne sie wird das Streben nimmermehr allgemein gelingen. Wovon also das Gedeihen, das Glück und der Segen des Volksschulwesens abhängt, sind: Bildung der Lehrer, öffentliche Anerkennug ihres Wirkens, und sorgenfreie Lage. Streben wir Lehrer mit aller Macht jene an; dann ist unser Wirken gewiß ein gesegnetes. Und wer zu mehr noch beitragen kann, der thue es um der Gerechtigkeit und um der Liebe willen.

Dann glaube man es nur, daß der Mensch in der Regel von anhaltenden Nahrungssorgen ganz niedergedrückt wird. In solchem Zustande vermag Keiner viel für eigene und die Bildung Andrer zu leisten. Es ist selbst eine ganz ungerechte Forderung von der menschlichen Gesellschaft, von dem einzelnen Mitgliede viel zu verlangen und ihm den Besitz der Bedingungen, an welche die geforderten Leistungen geknüpft sind, zu versagen. Es ist erfreulich, daß sich die Ueberzeugung, daß Dürftigkeit der Lehrer das Schulwesen darnieder halte, immer weiter und weiter verbreitet. Selbst in Rußland ist man von dieser Wahrheit überzeugt. Fessler spricht sich in seinem Rückblicke darüber also (S. 398) aus: Das kaum nothdürftige Auskommen setzt die Lehrer (der deutschen Gemeinden unter dem Konsistorium zu Saratow) außer Stand, sich auch nur einige Mittel zur Selbstbelehrung anzuschaffen. Arbeit und Anstrengung, um nur das kümmerliche Brod zu erwerben, benimmt ihnen die Zeit und die Lust, der, ihnen anderswoher dargebotenen Mittel zur Vermehrung ihrer Kenntnisse sich zu bedienen. In der Regel betrachtet der Kolonist den Schulmeister als eine Gemeindelast, hat für den Unterricht seiner Kinder nicht das geringste Interesse, verbraucht und verkrüppelt sie lieber in der Wirthschaft; ein Bauernknecht oder Viehhirte im Dorfe wird besser

besoldet als der Schulmeister. Daher kommt, daß eine große Anzahl Kinder nach sieben halbjährigen Schulgängen noch nicht im Stande ist, richtig und fertig zu lesen; und doch läßt sich für die Zukunft alle Verbesserung des religiösen und sittlichen, wirthschaftlichen und bürgerlichen Zustandes der Kolonisten nur von besser erzogener und unterrichter Jugend erwarten."

Obgleich wir es mit Dank gegen Gott und unsre Obrigkeit anerkennen, daß wir in Deutschland im Allgemeinen weiter sind, so verdient doch auch in unserm Vaterlande diese Wahrheit immer größere Beherzigung. Es muß wirklich für die Elementarschulen und deren Lehrer noch sehr viel geschehen, bevor man mit Sicherheit allgemein auf gedeihliche Wirksamkeit der Schulen rechnen darf. Von der äußeren Stellung, welche man den Lehrern giebt, hängt eben so viel ab, wie von der Art ihrer Bildung. In den meisten Provinzen Deutschlands scheint jetzt im Allgemeinen mehr für diese, als für jene zu geschehen. So z. B. im Wirtembergischen, wie aus einem, in mancher Hinsicht lesenswerthen Werke, dessen Verfasser mit Herrn C. Horn dieselben Zwecke verfolgt, ausführlich zu ersehen ist. Der Titel dieses Buches heißt: Wahrheit ohne Schminke, von einem Wirtembergischen Dorfschulmeister. Die Fortsetzung dieses Buches ist erschienen unter dem Titel: Der Eiferer um das Recht oder politisch-pädagogisch-satyrischer Feldzug eines Juden-Schulmeisters, herausgegeben von einem Christen-Schulmeister. Nürnberg 1826." Aus diesem Buche lernt man, daß die Stellung der Lehrer in Rheinpreußen z. B. viel fester und solider ist als im Wirtembergischen. Doch auch dort wird es hoffentlich bald besser werden. Denn "auf hoher Alp wohnt auch der liebe Gott." —

VI. Geordneter Stoff zu Sprach- und Denkübungen. Ein Handbuch zur Uebung für Kinder in Volksschulen. Von J. P. Schleheck, Lehrer in Eschweiler. Aachen und Leipzig bei J. A. Mayer. 1826. II. und 96 S. in 8.

Das Wort: „Handbuch" auf dem Titel darf hier nicht im gewöhnlichen Sinne genommen werden. Gewöhnlich ver-

steht man unter einem Handbuche ein Buch, welches die vollständige Ausführung eines wissenschaftlichen Gegenstandes enthält, in welchem man sich daher in zweifelhaften Fällen Raths erholen kann, welches man daher gern zur Hand hat. Ein solches hat aber der Verf. nicht geliefert, auch nicht liefern wollen, sondern vielmehr eine Sammlung zweckmäßiger Beispiele, hauptsächlich für den Sprachunterricht, welche sich in der Hand des Schülers befinden soll. Ueber den zweckmäßigen Gebrauch desselben soll noch eine Anleitung erscheinen. Das eigentliche Handbuch für den Lehrer ist also noch zu erwarten.

Berichten wir nun vorerst, was der Verfasser uns gegeben hat. Der Inhalt zerfällt in 2 Theile: I, Wort; II, Satz. Unter I kommen auf 18 Seiten vor: 1) die Namen der Dinge in einem bestimmten Raume; 2) Benennung von Theilen der Dinge; 3) Namen der Dinge in Bezug auf Ueberordnung, Unterordnung und Nebenordnung. Die Ausführung

a) von 1 beginnt also: Schule, Ofen, Pulte, Tische, Bänke, Tafeln, Karten, Bücher Federn, Rechentafeln ꝛc.

b) von 2 : Schule, Wände, Dach, Fenster, Thür-Schwelle, Decke, Boden, Schornstein.
Haus, Wände, Dach, Balken, Pfosten ꝛc. ꝛc.

c) von 3 :1) Tische, Stühle, Schemel, Bänke;
Betten, Spiegel, Kasten, Schränke;
Schüsseln, Teller, Gabeln, Messer;
Löffel, Gläser, Quirle, Fässer; ꝛc.

55) Körper, Leib, Seele, Geist, Verstand, Willen.

Ohne Zweifel sollen diese nach dem Willen des Verfass. den Stoff zu Sprach- und Denkübungen darbieten, so daß z. B. die Wörter von 1 zu Sätzen verbunden werden sollen, wie diese:

In der Schule befindet sich ein Ofen.
In der Schule befinden sich Pulte.
Die Gegenstände in der Schule sind: der Ofen ꝛc.

Die von 2 z. B.: Die Theile des Schulhauses sind die Wände, das Dach, die Fenster ꝛc.

Die von 3 z. B.: Tische, Stühle, Schemel und Bänke

sind Stubengeräthe; Betten, Spiegel, Kasten, Schränke sind Hausgeräthschaften; Betten und Spiegel sind Stuben-, Kasten und Schränke sind Stuben- und Hausgeräthschaften;

u. s. w.

Von Seite 19 an ist der Raum dem Satze gewidmet.

A. Einzelsatz. 1. Nackter Satz. 1. Das Wirken der Dinge im Allgemeinen. Beispiele: Menschen gehen, Hirsche laufen, ꝛc.

2. Das Wirken der Dinge aus dem Allgemeinen herausgehoben. Beisp.: Der Mensch geht. Der Hirsch geht. Der Fuchs schleicht, ꝛc.

2) Ausgebildeter Satz. 1. Die Eigenschaften der Dinge. Beisp.: Rund ist der Ball. Platt ist der Tisch. Flach ist die Schüssel, ꝛc.

2. a. Mit einem Eigenschaftsworte bei dem Namen der Dinge. Beisp.: Morsche Stuben brechen. Grüne Blätter welken, ꝛc.

2. b. Mit einem Eigenschaftsworte und Artikel bei dem Namen der Dinge. Beisp.: Die dünnen Stuben biegen. Die engen Schuhe drücken, ꝛc.

3. Mit einem Genitiv. Beisp.: Die Federn des Pfaues schillern. Die Tage des Herbstes kürzen.

3) Ausgebildeter Satz. 1. Die Eigenschaft des Wirkens, eine Beschaffenheit. Beisp.: Pferde laufen schnell. Schnecken kriechen langsam.

u. s. w.

4. Erweiteter Satz unter 3 Nummern.

B. Verbundener Satz.

1. Grammatisches Verhältniß der Sätze.

2. Allgem. Verbindung der Sätze.

C. Zusammengesetzter Satz.

1. Unabhängigkeit. 2. Abhängigkeit.

Zuletzt haben wir die Unterabtheilungen nicht mehr angegeben und alle Beispiele weggelassen.

Wollten wir nun mit dem, durch frühere Schriften vortheilhaft bekannten Verfasser über das Einzelne rechten, so ließe sich ganz ungesucht nicht weniger als Alles angreifen. Wir würden dann dem Verfasser die Fragen stellen: War-

um soll das Wort nicht den Stoff zu mehr als 3 Uebungen darbieten? Warum wird das Wort nicht, wie späterhin der Satz, seiner Form nach betrachtet? Wie läßt sich die Eintheilung des Satzes in Einzelsatz, verbundenen Satz, zusammengesetzten Satz rechtfertigen? Ist nicht der sogenannte verbundene Satz auch ein zusammengesetzter? Warum wird der nackte Satz: „rund ist der Ball" zu den ausgebildeten gerechnet? Warum treten alle hier mitgetheilten Beispiele in der versetzten Wortfolge auf? Warum ist die so wichtige Ausbildung des Satzes nicht nach mehreren Seiten hier verfolgt? — Wir könnten uns, wie gesagt, mit dem Verf. in einen Streit über das Alles einlassen, ohne im mindesten einer bösen Absicht beschuldigt werden zu können. Allein wozu würde das helfen? — Bedenken wir obendrein, daß die gelehrten Sprachforscher selbst über die vorher berührten Gegenstände noch nicht einerlei Meinung sind; vergessen wir nicht, daß in der Behandlung des Sprachunterrichts für die Elementarschule, um der Klarheit willen, häufig von einem streng wissenschaftlichen Gange abgewichen werden muß; und nehmen wir hinzu, daß wir erst anfangen, die Sprache als bildenden Gegenstand in die Volksschule einzuführen (denn in wie vielen Elementarschulen des Rheinlandes treffen wir einen solchen?): so werden wir nicht nur keine übertriebenen Anforderungen machen, sondern auch gern eingestehen, daß das vorliegende Büchlein recht brauchbar und nützlich werden kann. Wir empfehlen es daher den Lehrern. Dasselbe trägt die Materialien geordnet vor, die Beispiele sind im Allgemeinen passend und die Menge der Uebungen ist nicht zu groß. Wenn ein Lehrer sich dieses Stoffes bemächtigt und denselben bildend behandelt, so steht es in seiner Schule um den Sprachunterricht (im engeren Sinne) gut, und der Gewinn, welchen die Schüler aus demselben ziehen, muß sehr mannigfaltig sein.

Sehr zu wünschen ist es, daß viele Lehrer nur einmal anfangen, die Sprache als eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu behandeln, und dazu kann ihnen vorliegende Schrift die Materialien darbieten. Freilich kommt, wie auch der Verf. bemerkt, hier Alles auf die Behandlung selbst an, und es giebt nichts Erbärmlicheres und Elendigeres als das leider noch nicht selten gewordene Herumschlagen der Lehrer und Schüler mit todten Wortformen. Viel besser wäre es, dieses leidige Un-

wesen ganz abzuthun und den armen Kindern diese große Qual zu ersparen. Spreche man denn lieber von Sachen, statt von Worten und Wörtern! Deßwegen wird es sehr wünschenswerth sein, daß der Hr. Verf. bald die versprochene Anleitung zum Gebrauche seines Werkchens folgen läßt. Wir bitten darum. Seine Gabe wird dadurch um so brauchbarer, die Bemühung um so verdienstlicher.

Noch einige Bemerkungen seien mir hier erlaubt.

1) Ich bin mit dem Verf. der Ansicht, daß den Kindern der Stoff des Sprachunterrichts in die Hand gegeben werden müsse. Dieß kann nun auch in dem Lesebuche geschehen. Der dazu bestimmte Lesestoff muß daher nach irgend einem Princip geordnet sein.

2) Das die mitgetheilten Beispiele unbedingt wahre Sätze seien, halte ich für unnöthig, nicht einmal überall für gut. Denn es ist hier gar nicht um den Gehalt, sondern um die Form der Sätze zu thun. Die Aufmerksamkeit des Schülers muß daher auch von dem Inhalte ab- und auf die Form hingelenkt werden. Jener soll hier gar keiner Betrachtung unterworfen werden. Daher lenken die Sätze mit Inhalt von der Hauptsache ab, und des Schüler's Aufmerksamkeit muß nothwendig durch die Anforderung, nur in unbedingt wahren Sätzen zu sprechen, getheilt werden. Auch lehrt die Erfahrung, daß die Beweglichkeit der Kinder durch diese Forderung sehr beengt wird. Besser ist es, die Beispiele, abgesehen von dem Inhalte, wählen zu lassen und zufrieden zu sein, wenn sie nur die rechte Form haben. Ja derjenige Schüler würde gerade die Sache am allerbesten begreiffen, die Sache in ihrer höchsten Allgemeinheit aufgefaßt haben, welcher z. B. solche Beispiele wählte, als: A ist B, das A das B ist C ꝛc.

3) Halten wir uns in dem Sprachunterrichte in der Volksschule zuerst bei dem Nächsten und meiden wir mit Sorgfalt die Kleinigkeitskrämerei! Es giebt in der Sprache eine unübersehbare Menge von Kleinigkeiten, Quisquilien und Minutien, welche den eigentlichen Sprachforscher interessiren mögen. Aber für die Elementarschule sind sie nicht. Also zuerst Hauptsachen, z. B. Uebungen: Sätze aller Art zu bilden und überhaupt Gewandtheit im Sprechen zu erzielen.

4) Verfolgen wir einander nicht mit scharfem und ungerechtem Tadel über Gegestände und Lehrgänge, worüber die

Meinungen noch getheilt sind. Stehen wir einander vielmehr, wo wir nur einen Fortschritt zum Besseren finden, mit ermunterndem Zuspruche bei. —

V. Musikalisches Schulgesangbuch von Karl Gläser. 2tes Bändchen. Essen bei Bädecker 1824. 8. VI. und 135 S.

In dem ersten Bändchen dieses Schulgesangbuchs, welches im Jahr 1821 erschienen ist, und von welchem jetzt eine zweite Auflage erwartet wird, hat der Verf. sich so sehr als Komponist für die Schule vortheilhaft ausgezeichnet, daß Ref. mit dem günstigsten Vorurtheile dieses zweite Bändchen zur Hand nahm. Seine Erwartungen wurden weit übertroffen. Hr. Gläser hat hier nicht nur sein musikalisches Talent abermals bewährt, sondern auch in der Wahl der Texte ein kindlich-frommes, ein christlich-religiöses Gemüth offenbart. — Die innere Anordnung ist der des ersten Bändchens ziemlich gleich, nur das hier vorzugsweise Rücksicht genommen wird auf Aneignung eines schönen Vortrags und auf Bildung des ästhetschen Gefühls. Diese Aufgabe ist meisterhaft gelöst; doch bleibt zu wünschen, Verf. hätte die Kunstausdrücke und technischen Zeichen kurz erklärt, und nicht deshalb auf ein anderes Werk verwiesen. Daß die innige Verwandtschaft und dennoch große Verschiedenheit der Dur- und Molltonarten an vielen Beispielen dargethan wird, gereicht dem Werke eben so sehr zur Empfehlung, als dadurch das musikalische Gefühl angeregt werden muß.

Das, was Ref. allenfalls an diesem Werkchen auszustellen hätte, betrifft nur Kleinigkeiten und beruht auf Meinungen. Wir glauben, dem Hrn. Verf. es schuldig zu sein, unsere abweichenden Ansichten kurz anzudeuten:

S. 1 bis 6. Canons gehören nicht in ein Kirchen-Gesangbuch, weniger noch in ein Schul-Gesangbuch. Für letzteres sind sie, und wären sie noch so schwer, zu spielend; für ersteres schmecken sie zu sehr nach der Synagoge, indem die Stimmen in derselben Octave sich bewegen, und man daher immer dieselbe Harmonie vernimmt. So bleibt in Nr. 4 die Stelle: „der Mensch gewinnt nichts ohne Müh," immer Sopran, und muß als solcher immer vorherrschen. Ja, hätten wir auch Tenor- und Baßsänger in der Schule! Daß die Canons auch ihre gute Seite haben, soll hiermit

nicht bestritten werden, namentlich bieten sie gute Treff- und Taktübungen (vorzüglich die, unsers Verfs.), und können als Vorübungen zur Fuge gelten. Lassen sich nun in diesen Beziehungen die Kanons im ersten Bändchen des vorliegenden Werkes auch vertheidigen, so ist dieses nicht der Fall mit dem zweiten Bändchen, welches eine ästhetische Tendenz hat. Daß die Kanons aber selten mit dem Gefühle harmoniren, geht theils schon daraus hervor, daß der Lehrer nicht genug wehren kann, damit der Gesang nicht in Geschrei ausarte, theils aber auch daraus, daß die meisten Schüler auf solches Herumtummeln sich waidlich freuen, während andere lieber verstummen.

S. 7. Sehr zweckmäßig möcht' es sein, wenn nebst der Tonleiter von C-dur, auch die, der übrigen Durtonarten aufgestellt wären. Es ist ein Fehlgriff der meisten Gesanglehrer (nämlich der nach Noten singenden), daß sie nicht nur beim Singen der Skala, sondern auch bei Treffübungen, nur die Leiter von C-dur nehmen Das ist gewiß nicht die Meinung unsers Verfs., kann und darf sie auch nicht sein; — aber hier wird dieser Irrthum sanctionirt. Der Grund für die Nichtaufstellung der Molltonleiter (in der Vorrede), ist nicht befriedigend; lieber drei Skalen als gar keine. Weil aber Weber hinlänglich bewiesen hat, daß die große Sexte und die kleine Septime nicht in die Molltonleiter gehören, so giebts nur eine. Wären wir doch nicht so ängstlich bei Bestreitung alter Vorurtheile! Indem die vier Choräle S. 7–9 in dem Grade denselben Geist athmen, daß sie, ohne den Forderungen der Einheit Abbruch zu thun, füglich aneinanderhängend gesungen werden dürften, so hätten sie mehr zerstreut werden sollen. — S. 23 und 24 sind die Kompositionen hinsichtlich des Charakters wohl zu wenig ernst. — S. 42 unten, das Wort Treue stände vielleicht wohlthuender im Sextakkord: der Dreiklang dünkt uns gar zu populär.

Herr Gläser mag hieraus abnehmen, mit welchem großen Interesse Ref. seine Schrift studierte, — durch welche Schrift der Verf. sich einen frischen Lorbeerkranz errungen hat, indem dieses Werkchen jeder Schule zur Zierde gereicht, und dringend empfohlen zu werden verdient.

VI. Schriften, auf welche wir unsere Leser vorläufig aufmerksam machen:

1) Deutscher Sprachschüler oder stufenweis geordne-

ter Stoff zu gründlichen und schriftlichen deutschen Sprach- und Verstandesübungen. Von C. G. Scholz. 3 Lehrgänge. Halle 1826. (Für Elementarlehrer!)

2) Ursprachlehre. Entwurf zu einem System der Grammatik ꝛc. Von Friedrich Schmitthenner. Frankfurt a. M. 1826. (Für Lehrer, welche aus dem wissenschaftlichen Studium der Sprache ein Geschäft machen.)

3) Grundsätze der Schuldisciplin. Von Zerrenner. Magdeburg 1826. (Allen Lehrern zu empfehlen.)

4) Dreistimmige Choräle von K. Gläser. Erstes Heft. Barmen 1827. (Schon der Name des Verf. welcher trefflich für Schulen setzt, empfiehlt diese Schrift.)

5) Pädagogische Wissenschaftskunde. Ein encyklopädisch-historisch, literarisch-kritisches Lehrbuch des pädagogischen Studiums. Bearbeitet von J. W. Wörlein, Lehrer an der Volksschule Weihenzell bei Ansbach. 3 Theile. Erlangen 1825 und 1826. (Eine seltne Erscheinung — zumal von einem Elementarlehrer — denen gewidmet, welche eine wissenschaftliche Uebersicht der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften und eine weiter als Natorp's Bücherkunde sich ausdehnende Literatur der pädagogischen Wissenschaften wünschen.

Der 1te Theil behandelt: die pädag. Hülfswissenschaften.
. . 2te . . . . : . . Grundwissenschaften.
. . 3te . . . . : . . Hauptwissenschaften.)

VIII.

Fragen und Aufgaben.

1. Welche Mittel hat der Lehrer in der Hand, um den wirklichen Gebrauch der neuen preußischen Scheidemünze zu fördern?
2. Hängt die allgemeine Einführung des Gebrauchs derselben mehr vom Leben oder von der Schule ab? Welche allgemeine, pädagogisch-wichtige Wahrheit folgt aus der Antwort?
3. Welche höchst wichtige pädagogische Wahrheit folgt aus der Erfahrung, daß die Leute (wir mit) eine in der neuen preuß. Scheidemünze angegebene Summe in die alte Münze (am Niederrheine in Rthlr. und Stbr. ꝛc.) verwandeln, um zu wissen, wie viel sie beträgt?
4. Sind die Ausdrücke der Rechenbücher:
   12 ist 3 mal mehr als 4; 4 ist 3 mal weniger als 12 — je mehr Waare, desto mehr Geld — je weniger Waare, desto weniger Geld — richtig und präcis (vollständig genügend)?
5. Weil $\sqrt{16} = \pm 4$, ist darum $+4 = -4$?
6. Müssen in folgendem Verse die gesperrt gedruckten Wörter den Hauptton erhalten, wenn er richtig gelesen werden soll:
   »Flöge ich gen Himmel, so bist du da: bettete ich mich in die Hölle, siehe! so bist du auch da.«
7. Manche Lehrer des Rheinlandes, welche durch Lautiren das Lesen lehren, fangen an, die Wörter: »Spiel, sprechen, Stein stechen ꝛc.« den reinen Lauten gemäß auszusprechen, wie es am Harze gebräuchlich ist, da wir doch am Rheine »Schpiel, schprechen, Schtein, schtechen« sprechen. Ist das richtig?
8. Ist es richtiger, zu sagen: Quadrat-Decimalfuß, Quadrat-Decimalzol, Quadrat-Duodecimalfuß ꝛc., oder

Decimal-Quadratfuß, Decimal-Quadratzoll Duodecimal-Quadratzoll ꝛc.?

9. 48 Aufgaben.

a. $a^{o}\ b'\ c''\ d'''$ in Ruthen, dann in Fuß, dann in Zoll, dann in Linien, sowohl nach dem zehn- als zwölftheiligen Maaße auszudrücken.

b. $a^{\square o}\ b^{\square'}\ c^{\square''}\ d^{\square'''}$ in Quadrat-Ruthen, dann in Quadrat-Fuß ꝛc. sowohl nach dem zehn- als zwölftheiligen Maaße auszudrücken.

c. $a\,C^{o} + b\,C' + c\,C'' + d\,C'''$ (C = Cubik = Körper, also $a\,C^{o} = a$ Cubikruthen ꝛc.) in Cubikruthen, dann in Cubikfuß ꝛc. nach der Decimal- und Duodecimaleintheilung auszudrücken.

d. $a^{o}\ d'\ c''\ d'''$
$a^{\square o}\ b^{\square'}\ c^{\square''}\ b^{\square'''}$
$a\,C^{o} + b\,C' + c\,C'' + d\,C'''$
} zehnth. Maaßes in gleichgeltende Ausdrücke des zwölftheiligen Maaßes zu verwandeln, und umgekehrt.

10. Bekanntlich nimmt die Anziehungskraft der Erde mit dem Quadrate der Entfernung ab. Von welchem Punkte aus gilt dieser Satz und gilt er für jede Entfernung von diesem Punkte?

11. Manche Erscheinungen der Urwelt versuchen Einige aus der Annahme, daß die Erde in der Zeit der Urwelt sich um eine andere Achse, als jetzt, bewegt habe, zu erklären; z. B. die Thatsache, daß höhere Breitengrade, z. B. der 60ste der nördl. Halbkugel eine tropische Wärme gehabt hat. Was ist von dieser Hypothese, daß die Erde sich ehemals um eine andere Achse gedreht habe, zu halten? Wahr oder nicht wahr, »Sein oder Nicht-Sein«?

12. Woher rührt es, daß die Bewohner der Polarländer dann, wann sie das Mondlicht am meisten nöthig haben, es auch wirklich am meisten haben? — Welche Wahrheit verkündigen solche Einrichtungen des Weltbaues?

13. Ist es wirklich wahr, daß die Sternkundigen die Schwere der Sonne, der Planeten und Monde wiegen können? Durch welche Schlußreihe gelangen sie mit Sicherheit zu diesen Resultaten?

14. Die neuesten Entdeckungen auf der Mondscheibe machen es immer wahrscheinlicher, daß derselbe von denkenden

Wesen bewohnt wird. Durch welche Sprache — oder durch welches Mittel — ließe sich mit den Mondbewohnern in allem Ernste correspondiren?

14. Der Mond soll — wie man erzählt — zuweilen die freundschaftliche Gesinnung haben, mit Steinen nach der Erde zu werfen, mit — Mondsteinen. Ist das Faktum wahr, d. h. fallen zuweilen Steine aus der Luft, von welchen man nicht weiß, woher sie kommen; und — woher kommen sie?

15. Der Erfinder der Draisinen, der Hr. von Drais, schlug vor, die deutsche Sprache ganz umzuändern, z. B. statt ich bin, du bist, er ist ꝛc. zu conjugiren: ich bin, du bin, er bin, wir bin ꝛc. Was hältst du von diesem Vorschlage? Was ist überhaupt von der Bemühung derjenigen, welche in der Sprache Alles regelmäßig zu machen suchen, zu halten?

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Ersten Bandes drittes Heft.

Schwelm, 1827,

bei Moritz Scherz.

»Staat, Kirche und Schule sind die drei Hauptsysteme des großen Organismus der Menschheit; ihre harmonische Vollendung ist das Ziel der Vollkommenheit des Ganzen, welche die letzte Bestimmung der Menschheit ist.«

Blasche.

»Immer strebe zum Ganzen! Und kannst du selber kein Ganzes werden, so schließe als dienendes Glied an ein Ganzes dich an!«

Schiller.

I.

Ueber den Einfluß der Volksschule auf die öffentliche Sicherheit.*)

»Setzet einen guten Baum; so wird die Frucht gut; oder setzet einen faulen Baum, so wird die Frucht faul. An der eigenen Frucht erkennet man den Baum« wie an der Störung der öffentlichen Sicherheit durch Verbrechen den Zustand der Volksschule. Ueber den Begriff der Volksschule kann kein Streit sein, sobald man einen engern und weitern Sinn dieses Wortes zuläßt. Im ersteren Sinne mag die dem Erwerbstande bestimmte Schule vorzugweise eine Volksschule heißen, mit Rücksicht auf den Stoff des Unterrichts. Da indeß dieser Lehrstoff an sich der Gesellschaft keine Bürgschaft gegen Störungen der öffentlichen Sicherheit gewährt, indem auch aus derjenigen Schule, deren Lehrstoff durch die Benennung humaniora ausgezeichnet wird, zu allen Zeiten Schüler hervorgegangen, deren Widersetzlichkeit gegen die Obrigkeit, Angriffe auf deren Diener, Mißhandlungen friedlicher Bürger, Verletzung ihres Eigenthums (Fenstereinwerfen ꝛc.) Richter, ja sogar Gesetzgeber bemüht haben, allerlei Schulen aber eine gemeinsame Aufgabe, die der Zucht haben; so giebt es im weiteren Sinne dieses Wortes auch nur eine Volkschule, deren gute Früchte Gehorsam gegen die Obrigkeit und Sinn für Gemeinwohl,

*) Prüfet Alles und behaltet das Beste! Vorschläge für's Leben werden geprüft im Leben, Vorschläge für die Schule, in der Schule.
A. D.

deren faule Früchte aber Ungehorsam gegen die Gesetze und deren Vollstrecker, rohe, rücksichtlose Selbstsucht sind. Diese Volksschule im weitesten Sinne erscheint uns in drei Hauptklassen eingetheilt. Die Eine derselben zeichnet sich durch eine Schulzucht aus, die — aus einem richtigen Grundsatze abgeleitet — durch die strengste, von der Spitze aus in alle Richtungen ausgehende, Aufsicht erhalten wird und durch gute Früchte sich bewähret, indeß die andere Classe — über die Grundidee ihrer Schulzucht noch nicht im reinen — einer so durchgreifenden Leitung sich noch nicht zu erfreuen hat. Eine dritte Classe nimmt diejenigen, die ihre staatsbürgerlichen Rechte wegen Mißbrauch derselben verloren, mit der Aufgabe unter ihre Schüler auf, sie zum Bewußtsein ihrer Verkehrtheit und eben dadurch zur Umkehr auf den rechten Weg zu bringen — die erste dieser Hauptklassen ist

I. die Kriegsschule,

mit ihrer für das Gemeinwohl so heilsamen, so manche Störung der öffentlichen Sicherheit verhütenden Kriegszucht. Sie ist — wenn auch nicht dem Namen, doch der That nach — eine Volksschule, da — mit unbedeutenden Ausnahmen — alle Jünglinge, adelichen und bürgerlichen Standes, Schüler der Erwerb- und Beamtenschulen, also alle künftigen Familienväter, deren Gesammtheit das Volk ausmacht, darin aufgenommen werden, denselben Unterricht erhalten, derselben Uebungen sich befleißigen, an derselben Schulzucht theilnehmen. Der erhabene Stifter und oberste Leiter dieser Volksschule, die durch die stille Macht des Beispiels bereits auf einen bedeutenden Kreis auch außer Preußen Einfluß gewonnen, erkannte nach seiner Weisheit, daß, was die Kinderschule unvollendet gelassen, die Jünglingsschule ausführen müsse, und ordnete für sie eine Schulzucht an, die den Gemeinsinn weckt und ihm eine wohlthätige Richtung giebt und eben dadurch die störende Selbstsucht des Einzelnen, wie der Masse zügelt.

Mag jener wallensteinische Reuter mit seinen Raub- und Beutegenossen »einen furchtbaren Haufen ausmachen!« der preußische Freiwillige schließt sich einer Gesellschaft an, als Mitglied derselben der großen Bestimmung zum Vaterlandsvertheidiger sich bewußt, und in jeder Regel der Gesellschafts-Verfassung den Zweck seiner eigenen Ausbildung zu jeder menschlichen und bürgerlichen Tugend anerkennend. Der Kriegerhaufen wird Gesellschaft

1. durch Gesetze, welchen alle Mitglieder, von jedem Grade, Gehorsam geschworen, Gesetze, die ihr Thun und Lassen als Menschen, als Staatsbürger und als Krieger *) regeln und, damit nicht Unkunde derselben ein Vergehen entschuldige, von Zeit zu Zeit eingeschärft werden — Neben diesen allgemeinen Gesetzen bestehen

2. die genauesten Vorschriften für den Beamten jedes Grades (Unter- und Oberofficiere,) damit er wisse — er sei nun höher oder niedriger gestellt — was er im Verhältniß zu seinen Untergebenen zu thun und zu lassen habe. Dieser aber, bekannt mit dem Pflichtenkreise des ihm unmittelbar Vorgesetzten, ist sich bewußt nicht sowohl diesem, als vielmehr dem Gesetzgeber selbst zu gehorchen, er weiß sich gesichert gegen willkührliche Behandlung und dadurch ermuntert, in der Erfüllung der Pflichten, die seinem Grade obliegen, treu und wacker zu bleiben. — Nachlassend in seinem Diensteifer wird er

3. Durch Strafmittel zur Besonnenheit zurückgeführt, die ihm als die obersten Sprossen einer Leiter erscheinen, an deren unterem Ende der entehrende Zwangszustand ihn bedroht. Dem edlern Gemüthe genügt ein Blick in diesen Abgrund, um in Zeiten wieder in die »sichere Mitte« einzulenken, indeß das unedlere, durch eine wohlgeordnete Strafenfolge ungebessert, dem Zwangszustande verfällt, in welchem ihm diejenige Behandlung zu Theil wird, welche er durch eine beharrlich-unwürdige Gesinnung herausgefordert hat. Dieser Zwangszustand unterscheidet die der Strafclasse angehörenden von der Ehrenclasse der Tadelfreien, die indeß aus so vielen, nahen Beispielen sich die Regel abgezogen, daß sie vor dem ersten Fehltritt sich zu hüten hätten, weil der Uebesonnene schnell falle, nur langsam aber sich wieder aufrichte und — auch aufgerichtet — die Ehre der Tadellosigkeit unwiederbringlich verliere — Der Gesetzgeber setzte mit Recht voraus, daß dieser Zwangszustand dem Schuldigen als ein furchtbares Uebel erscheine; darum hat er die Anordnung getroffen, daß er nur durch

4. ein Kriegsgericht ihm zuerkannt werde. Auch verordnete er, — nicht, weil die Einsicht und Gerechtigkeit des ordentlichen Richters zur Untersuchung und Entscheidung der Schuld für unzureichend zu halten, sondern, weil die

*) Vgl. die also geordneten Kriegsartikel in Woynech, eine Soldatengeschichte ꝛc.

Stimme des Gewissens, durch den Wiederhall der öffentlichen Meinung verstärkt, in dem Schuldigen wirken sollte — daß eine Anzahl von Vertretern derselben, daß Mitglieder der Gesellschaft, worunter Personen seines eigenen Grades das Schuldig über ihn aussprächen. Die Erlösung aus dem Zwangszustande ist an Bedingungen geknüpft, denen der Gefallene genügen kann, sobald er nur will, und er will es, weil er das Verlorne nun erst zu würdigen weiß. Auch ist bekannt, wie angenehm es dem erhabenen Vorsteher dieser Schule ist, die Zurückgabe der ehrenden Abzeichen wieder zuzuerkennen jedem, der durch anhaltende Besserung sich derselben würdig gemacht hat. — Noch müssen wir

5. der Einrichtungen gedenken, die den Blick des Schülers auf das ihm vorgesteckte Ziel, Beifall der Mitschüler, der Vorgesetzten und des Oberhauptes selbst gerichtet erhalten, wir meinen die Prüfungen, bei denen der Fleißige sich auszuzeichnen Gelegenheit hat, die Wahlen der zur Beförderung Geeigneten, so wie der zur Beerbung des eisernen Kreuzes Vorzuschlagenden, die höchsten Orts erforderten Censuren (Conduitenlisten), die für den besten Schützen ausgesetzten Preise ꝛc., Einrichtungen, die das Thun und Lassen jedes Mitgliedes dieser großen Volksschule, bald spornend, bald zügelnd, dem großen Zwecke dieser Schulzucht entsprechend erhalten.

Kein Wunder, daß auch der in diese Volksschule aufgenommene Bauerknecht nachdem er bis zum 20sten Jahre — des Wortes und Winks eines Dienstherrn gewärtig — in den Tag hinein gelebt, nicht nur an Ordnung, Reinlichkeit, äußern Anstand sich gewöhnt und die in der Kinderschule versäumten Kenntnisse sich erworben, sondern auch — der früher, der später — sich als Glied eines großen Ganzen betrachten lernt, das so behandelt wird, wie es behandelt sein will; daß er seine Ehre sucht in dem, was ehrenwerth ist, nicht in dem, was der Wahn irgend einer Volksklasse dafür ausgiebt und daß er — seiner Bestimmung zum Vaterlandsvertheidiger immer deutlicher sich bewußt — uns hoffen läßt, er werde nicht auch ein guter Bürger desselben, Gehorsam dem Gesetz, treu dem Könige bleiben. Das Zusammenwirken obiger Mittel, als Bestandtheile einer gesellschaftlichen Verfassung, erklärt solche Erfolge. Denken wir uns diese Gesellschaft als Körperschaft, andern Körperschaften, ja dem Staate selbst gegenüber, feindlich gegenüber; wie fürch-

terlich müßte sie ihnen durch den ihr eigenen Organismus werden, der mit dem Mechanismus einer Prätorianer- Strelizen- Janitscharenschaar und wie dergleichen Gewaltmaschienen sonst noch heißen mögen, gar nicht zu vergleichen ist. Eben darum aber, weil solcher Körperschaftsgeist bald möglichst ein Gemeingeist werden und bleiben sollte, hat der erhabene Volkserzieher die Landwehranstalt angeordnet, damit der aus dem stehenden Heere Entlassene die bereits entwickelte Körper- Geistes- und Gemüthskraft dem Erwerb und Beamtenstande zuwende, als Glied eines noch größern Ganzen sich betrachten lerne und auch als ein solches sich würdig betrage.

Wohl ist der Bewohner eines Landes zu beklagen, wo Bettler und Räuber die öffentliche Sicherheit gefährden. Doch mögen — wie im Mittelalter — Wachsamkeit und Vorsicht, zwar kostspielig und lästig, doch einigen Verkehr erhalten, Leben und Eigenthum sichern. Durch eine Staatsumwälzung und deren furchtbare Folgen wird es urplötzlich vogelfrei. Daß diese Folgen sogar auch durch einzelne mißbrauchte Kriegsschaaren herbeigeführt werden können, haben wir ja selbst erlebt und, und indem wir jene Millionen schuldloser Opfer in Spanien und Italien nur beklagen können, danken wir Gott und unserem Könige, daß wir vor solchem Jammer gesichert sind und bleiben. Denn welcher Staatsverräther möchte unser Heer oder einzelne Schaaren desselben mißbrauchen wollen, so lange jeder Einzelne nicht nur Waffenstärke und- Fertigkeit allein, sondern auch zur Treue gegen den König, zum Gehorsam gegen das Gesetz und zu einem Gemeinsinn erzogen wird, der an sich schon der Keim jeder Bürgertugend ist? — Wenn diejenige Classe der großen Volksschule, die fast alle Schüler der übrigen Schulen im Staate in sich aufnimmt, ein Baum ist der an so guten Früchten erkannt wird; so möchte die, welche im engern Sinne dieses Wortes

II. eine Volksschule

sich nennt, allerdings keine Entschuldigung haben, wenn sie weder von den Mitteln der Kriegsschule, noch von deren Erfolge Kunde nehmen, wenn sie nicht in demselben Geiste erziehen, durch eine analoge Schulzucht der höheren Classe nicht vorarbeiten wollte. Jede Volksschule hat eine Schülerzahl zu beschäftigen, welche die Kinderzahl der gesegnet-

sten Haushaltung wenigstens dreimal übersteigt. Wie vermöchte aber ein Schullehrer unter 50 und mehr Kindern das zu leisten, was ein tüchtiger Hausvater, unterstützt von einer wackeren Hausmutter, an 6 — 8 Kindern leistet? Was muß daher seine Schule werden, da sie eine Familie nicht sein kann, wenn sie eine Gesellschaft nicht werden soll? Ein Kinderhaufe mit allen Gebrechen und bittern Früchten des großen Haufens!

Die Lancasterschule mit ihrem Streben, den Kinderhaufen zur Kindergesellschaft zu erheben, das Dasein unzähliger Schulen dieses Systems in allen Ländern, allen Welttheilen, beweißt thatsächlich, daß jeder Kinderhaufe dazu fähig ist. Lehrstoff und Lehrart kommen dabei nur in sofern in Betracht, als letztere in ihrem Organismus nur um so wohlthätiger wirken kann, je naturgemäßer sie ist. Gleichgültiger ist dabei der Fremdname Lancasterschule. Es wäre ja wohl betrübend, wenn eine teutsche Volksschule ihre gesellschaftliche Ordnuug nur bei einem Ausländer, nicht auch in sich selbst finden könnte. Mit gleichem Rechte könnte sonst sogar die preußische Kriegszucht eine — lancasterische genannt werden. Auch sind wir überzeugt, daß der wackere Quäker mit dem reichen Lohne sich begnügt, der in dem öffentlichen Zeugnisse besteht daß (laut zuverlässigen Nachrichten)

»nicht Einer von 100,000 Schülern in der Folge wegen Verbrechen gestraft oder vor Gericht geführt worden, wie vormals so häufig geschah; man bemerke, daß diese Kinder viel sanfter seien, als die Andern, gesetzter, aufrichtiger, weniger grausam in ihren Spielen.«

Das sind ja wohl die Früchte, an welchen wir die gute Volksschule erkennen! Alle Mittel einer guten Schulzucht müssen aus dem Grundsatze herfließen, der Schüler soll sich baldmöglichst seines Schulzwecks bewußt werden, möglichst gründlich zu lernen. Zu dem Ende muß er sich als Mitglied einer Lerngesellschaft betrachten, welche die bereits bestehenden oder etwa noch erforderlichen Gesetze als wohlthätig, also nothwendig anerkennt durch die von ihr selbst gewählten Beamten Störungen verhütet und die verübten rügt, als Mitglied, das sich zu gegenseitiger Hülfe verpflichtet und nur im regelmäßigen Gange des Lerngeschäfts glücklich fühlt.

Wenn die Volksschule das verjüngte Bild der bürgerlichen Gesellschaft ist; so bedarf es wohl keines Beweises,

was für die öffentliche Sicherheit von einer Schule zu erwarten sei, deren Lehrer nicht Vorsteher einer solchen Lerngesellschaft, sondern nur Befehlshaber eines ihm untergebenen Kinderhaufens ist. Es fehlt solchen Menschen zum Staatsbürger nichts, als die Hauptsache, Bewußtsein ihrer staatsbürgerlichen Zwecke, Sicherheit und Wohlsein. Darum sind die Gesetze, die dasselbe begründen, nicht ihre Gesetze, sondern ein lästiges Joch auf ihren Hälsen. Die Beamten sind nicht ihre Beamten, die in ihrem Namen wirken zum gemeinen Zweck, sondern Volksbedrücker und beunruhiger, denen so viel Wiederstand gethan wird, als möglich und räthlich ist. Sie sind geneigter, dem Ruhestörer durchzuhelfen, als entgegen zu wirken, möglichst viel zu fordern und möglichst wenig zu leisten. Kurz! es sind Staatsbürger, wie wir sie in den untern Ständen zur Genüge kennen.

Der geneigte Leser folge uns in eine wohleingerichtete Volksschule! Es werden so eben neue Schüler aufgenommen. Bewährte Schüler werden ihnen als Führer zugeordnet, die mit Liebe sie einleiten, so lange, bis sie sich selbst berathen können, die für sie sorgen, die bestehenden Einrichtungen ihnen erläutern und deren Vortheile anschaulich machen.

Hier haben wir die künftigen Armenpfleger, Vormünder der Waisen und Beistände der Wittwen, die solche Aufträge als ehrenvoll übernehmen und durch die Achtung ihrer Mitbürger, wie durch ihr eigenes Bewußtsein sich hinlänglich belohnt fühlen.

Wir erblicken in der Schule zwei Gesetztafeln, auf der einen die wenigen Ordnungsgesetze, auf der andern noch weniger Sittengesetze geschrieben. Denn da alle ihren Vortheil dabei finden, wenn wenig Gesetze gegeben, also wenig Uebertretungen gerügt werden müssen, so ist die Summe der Gesetze zu übersehen, ihr Joch ist sanft ihre Last leicht. In einer guten Schule ist die Ordnungsgesetztafel zugleich der Maßstab der Verständigkeit, die Sittengesetztafel ein Maßstab der Religiösität der Kinder; und da sie selbst bei Fehlern gegen die Ordnungsgesetze alle, bei Vergehungen gegen ein Sittengesetz einige das Schuldig oder Unschuldig aussprechen; so ist ihre Urtheilskraft in beständiger Fortübung begriffen, welche Verstand und Gemüth kräftiget und veredelt.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF

Ein solcher Schüler lernt etwas, womit dem Staate mehr, als mit seiner Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeit gedient ist. Er lernt, wie er an seinem Theil dazu beitragen müsse, neue Gesetze zu verhüten und die alten in Vergessenheit zu bringen, da »die Gewaltigen nicht den guten Werken, sondern nur den bösen zu fürchten sind.« Ein solcher Bürger wird — ohne das Dasein der betreffenden Polizeigesetze auch nur zu ahnen, die unter seinen Fenstern Vorübergehenden nicht mit Wasser begießen, nicht schnell reiten auf der Straße, nicht im Theater oder in der Kirche die Zuschauer oder Zuhörer stören, vorsichtig mit Feuer und Licht umgehen, mit einem Worte, verständig und billig, nicht um der Strafe, sondern um des Gewissens willen unterthan sein; derjenige Schüler aber, der im Laufe von 6 Schuljahren oft genug Beisitzer eines Schulgerichts gewesen, seine Rechtsurtheilskraft dadurch entwickelt und geübt hat, wird dereinst als Beisitzer eines Kriegsgerichts seine Schuldigkeit thun wollen und können.

Sonnabends wird aus der Zahl wahlfähiger Schüler durch Stimmenmehr ein Ordner (eine Ordnerin) gewählt und ihm ein Amtsbüchlein übergeben, worin geschrieben steht, was er täglich oder nicht täglich zu besorgen habe. Täglich muß der Beamte unter den Augen seiner Wähler Rechenschaft von seiner Verwaltung ablegen, und die Erfahrung hat uns belehrt, daß die Schüler einen schläfrigen Beamten nicht zum andernmale wählen, zum klaren Beweis, daß sie der Ruhe und Ordnung und des sichern Ganges der Schulverhältnisse froh sind. Widersetzlichkeit gegen den Beamten gehört unter die seltenen Ausnahmen, und es ist klar, daß sie nicht ihm, sondern seinem Amtsbüchlein unterthan gewesen.

Bedarf es noch eines Beweises, daß und wie diese Einrichtung sowohl Obrigkeiten als Unterthanen bilde? Gehorchen soll ich dem, der verantwortlich ist für das, was er anordnet, weil und so lange er es ist. Ein solcher Gehorsam um des Gewissens willen, d. h. mit Bewußtsein der bestehenden Verhältnisse, ist ehrenvoll, nicht erniedrigend. Es steht gut in der Schule, im Orte, im Staate, wenn ein jeder das Seine thut. Auch ich bin wahlfähig, wenn ich die erforderlichen Amtseigenschaften besitze. Wie würde es aber mir gefallen, wenn ich bei

meinen Untergebenen nichts als Widersetzlichkeit fände gegen alles, was ich, nicht um meinet- sondern um des Gemeinbesten willen, anordne? »die den Gemeinden überlassene Wahl der Magistrate, sagt ein öffentliches Blatt, zeigt zum Theil schlechte Folgen. Wenn ein rechtschaffener Mann auf Ordnung hält und besonders im Polizeifache kräftig einschreitet; so ist er gewiß, daß er nicht wieder gewählt werde. Da fehlt es freilich wieder an Volksbildung« die in einer Schule gewonnen wird, wo der Schüler einestheils ein Amt verwalten, anderntheils aber auch einem solchen willig gehorchen lernt.

Von Belohnungen weiß unsere Volksschule — nichts. Der höchste Lohn des fleißigen und ordentlichen Schülers ist — die gewonnene Zeit, die durch Störungen den Schulzweck entzogen wird, ein Lohn, der zugleich dem Ganzen zu gute kömmt. Sonnabends ertheilt ihm der Lehrer ein gedrucktes Zeugniß, daß er zu keiner Rüge Anlaß gegeben und zehn solcher Zeugnisse in ununterbrochener Folge berechtigen ihn zu einem andern, worin ihm die Eigenschaft des Zuverlässigen beigelegt wird, der keiner Zeugnisse weiter bedarf, bis er wieder fällt und den frühern Lauf vom neuen beginnt.

Unsere Orden und Medaillen sind Erzeugnisse ihrer Zeit und scheinen als solche nothwendig. Gewiß aber würden jene, die damit »decorirt« worden, vorzugsweise sich freuen, wenn eine Zeit vorbereitet würde, die »keine Belohnung für besondere Thätigkeit für das Gemeinwohl« bedarf.

Strafen, als Schreckmittel für den Bösen, kann es in einer Anstalt nicht geben, deren Aufgabe nicht sowohl die Sicherung als die Bildung der Gesellschaft ist. Sie begnügt sich, jede Störung ihres Gemeinzwecks durch Entziehung des obengedachten Zeugnisses zu rügen, und läßt dann, wenn keines mehr zu entziehen übrig ist, einen Zwangzustand eintreten, der dem Verirrten einen abgesonderten Platz im Schulzimmer anweist und zum Theil körperliche Züchtigungen nöthig macht für Vergehen, welche bei andern durch Zeugnißverlust gerügt werden, so lange, bis er wieder errungen, was so leicht zu erhalten war. Er geht jetzt in sich, und, was er nicht vermag, vollendet eines Führers Fürsorge und Theilnahme, die den Unbesonnenen besonnen macht für jetzt und, da es an belehrenden Vorfällen im Laufe des Schullebens nie fehlt, für immer.

Für ihn ist kein Besserungs- kein Zuchthaus gebaut. Was der Erwachsene darin lernen soll: »thue nichts Böses, so wiederfährt dir nichts Böses,« das hat er früh und anschaulich, wo nicht an sich selbst, doch an seinen Mitschülern gelernt; er weiß sich vor jedem Zwangszustande zu hüten und seinen Mitbürgern Beiträge zur Unterhaltung eines Hauses zu ersparen, das »Reue und Besserung« (die goldene Inschrift einer Marmortafel an dem Portal der Strafanstalten zu Graudenz) im — Schilde führt.

Der Schlußstein unserer Schulverfassung ist die Wochenfeier. Die Gesammtheit der Schüler giebt da ihre Mißbilligung nicht bloß derjenigen Handlungen, die einem Ordnungs- oder Sittengesetze zuwiderlaufen, sondern auch derjenigen zu erkennen, die das sittliche Gefühl überhaupt verletzen. So weckt und schärft Einer des Andern Ehrgefühl und das Bedürfniß, den Achtungswerthen achtungswerth — nicht zu scheinen, da der Eitle und Heuchler in die Länge nicht ausdauert, sondern wirklich — zu erscheinen, macht hundert andere künstliche und verdächtige Erziehmittel und für solche Erwachsene das Einschreiten der Sicherheitsanstalten entbehrlich.

Die Sittengerichte der Schweizer, Würtemberger ꝛc. unter verschiedenen Benennungen sind eine Fortsetzung unserer Wochenfeier. Möchten wir doch statt mit Erfindung noch unbewährter Mittel uns den Kopf zu zerbrechen, zuvörderst auf das achten, was in andern Ländern, zumal teutscher Volksstämme, seit Menschenaltern, zum Theil seit Jahrhunderten sich bewährt hat und mit unbedeutenden Abänderungen allenthalben ausführbar wäre.

Wie aber? ist der Endzweck des bürgerlichen Vereins nichts als — Sicherheit? und hat die gute Volksschule keinen höhern Werth, als den, daß sie dieselbe fester begründet? Sind die, welche den Lehrgang zum höhern Ziele darin beginnen, nichts als — Sinnenwesen? Sie sind göttlichen Geschlechts und ihr Bürgerbrief ist eingetragen in dem Buche des Lebens! mag die Furcht den Thiermenschen zähmen, daß er den Nachbar zufrieden lasse. Der Zögling ist des Glaubens, der Hoffnung und der Liebe fähig, dieser drei. Die Liebe aber ist das Größeste unter ihnen. Diese Liebe erzeugt, nährt und veredelt auch in der Volksschule die treue Befolgung jener apostolischen Anwei-

sung »daß die Schüler einander dienen sollen, ein Jeglicher mit der Gabe die er empfangen hat« durch gegenseitigen Unterricht, so wie diejenige christliche Religionslehre, die rechtschaffene Früchte eines Lebens im Glauben und in der Liebe hervorbringt. — Daß auch faule Früchte mit unterlaufen, daß Unkraut mit dem Waizen aufgeht, kann keinen befremden, der des Herrn Wort kennt, daß »beides mit einander aufgehen möge, bis zur Erndte.« Doch welcher Landwirth möchte den Acker loben, wo das überhandnehmende Unkraut den Waizenertrag sichtlich mindert? oder den Baum, der seine beste Kraft auf die Ernährung von Schmarotzerpflanzen verwenden muß? Diese Mispel auf dem Baume der Volksbildung ist die — Strafanstalt, ihre Vermehrung im Lande und ihre Frequenz ein übles Zeugniß für die Leistungen seiner Volksschulen. Die »neue rheinisch-westphälische Gefängnißgesellschaft,« deren Bemühungen der Höchste segnen wolle! liefert ein wahres Nachtstück, indem sie darthut, daß »von 1590 Gefangenen einer Provinz (JGBerg) 1075 nicht lesen, 1200 nicht schreiben und rechnen können. Von 6220 Gefangenen, die mit Ab- und Zugang in ihren Gefängnissen verweilen, sind mehr als ein Drittel Familienhäupter, und auch die übrigen haben Angehörige, auf welche ihre Besserung oder Verschlimmerung Einfluß hat, 31,000 Menschen, wenn auf jeden Gefangenen fünf gerechnet werden.«

Da (mit wenigen Ausnahmen) alle diese Sträflinge in die Gesellschaft, die sie ausgestoßen, früher oder später zurückkehren; so muß die Frage: kehren sie gebessert wieder oder nicht? von allgemeinem Interesse sein. Wie jene ehrwürdige Gesellschaft versichert, so ist dieses keinesweges der Fall. »Es wird vielmehr mit diesen Menschen, nachdem sie sieben andere, noch ärgere Geister in sich aufgenommen, ärger als zuvor« und mit Recht erwartet daher jeder Staatsbürger, schon seiner Sicherheit wegen, daß jede Strafanstalt

III. eine Zuchtschule

werde! Wie diese Schule eingerichtet sein und durch welche Mittel sie die schwere, christliche Aufgabe der Heilerziehung lösen solle, ist eine Frage, die zunächst eine Gesellschaft interessiren muß, welche die Pflicht übernommen, »für die ohne Bestimmort Entlassenen ein ehrliches Unterkommen zu suchen,« da er offenbar nur bei demjenigen zu finden ist, der von dem in der Zuchtschule eingeführten Besse-

rungsverfahren einen günstigen Erfolg hoffen zu dürfen und dem darauf sich gründenden speciellen Entlaßzeugniß vertrauen zu können glaubt.

Der Verfasser dieses Aufsatzes hat im Jahr 1823 den würtembergischen Landständen eine Schrift übergeben, in der er seine, in einer bedeutenden preußischen Strafanstalt gesammelten, Erfahrungen niedergelegt hat. Da eine Schrift dieses Inhalts nur einen kleinen Lesekreis finden konnte; da gleichwohl auch den Volksschullehrer die Fragen interessiren müssen, ob und wie diejenige Schulzucht, deren Grundzüge in diesem Aufsatze gegeben worden, auch in einer Strafanstalt wirke, und, wenn sie auch da leistet, was sie soll, ob nicht zu wünschen wäre, die Volksschule benutzte selber, was sonst die Zuchtschule nachholen muß; so sei es uns vergönnt, mit einem Auszuge jener Schrift zu schließen, den das Tageblatt, der Hesperus, im J. 1824 seinen Lesern geliefert hat:

Ueber Strafanstalten als Erziehanstalten.

Unter die Rechte, welche die Würde der Pädagogik beurkunden, ist namentlich das Begnadigungsrecht zu zählen. Die Justiz verurtheilt und verwirft den Verbrecher. Aber der Erzieher nimmt ihn wieder auf. Wenn jene auch nicht gerade den Selbstzweck des Menschen im Verbrechen ganz verkennt, so faßt doch der Erzieher diesen weit bestimmter und reiner auf. Darum gibt er den Menschen nie verloren, sondern sucht vielmehr gerade die von der übrigen Welt aufgegebenen auf, weil sie seiner am meisten bedürfen und nur durch ihn zur Erreichung ihres letzten Zweckes geführt werden können.

Angenommen aber, das Recht der Pädagogik auf die Begnadigung aller Verbrecher im Staate, werde von diesem anerkannt, mit andern Worten, es werde zugegeben, daß die Strafanstalten eines gut eingerichteten, weise regierten Staates immer zugleich auch Erziehanstalten sein sollen; so ist noch das Problem zu lösen, wie die bisherigen Strafanstalten in Erziehanstalten zu verwandeln seien. Wer sich diese Aufgabe, alte, gewöhnlich noch unerzogene, ungebildete, mehr oder minder demoralisirte Menschen — in erzogene, für diese und jene Welt brauchbare Wesen umzuschaffen, besonnen vergegenwärtigt und die Rücksichten, welche der

Staatsverband und viele andere Verhältnisse nothwendig machen nicht übersieht, — der wird ihre Schwierigkeiten gewiß nicht unbedeutend finden. Um so willkommner muß es sein, daß Herr Oberschulrath Zeller, die Resultate seiner hierüber gemachten Erfahrungen nun auch dem Vaterlande gemeinnützig gemacht hat durch eine sehr interessante Schrift:

Grundriß einer Strafanstalt, die als Erziehanstalt bessern will — (Stuttgart und Tübingen in der Cotta'schen Buchhandlung 1824)

Herr Zeller geht von folgenden Sätzen aus: die Strafanstalt hat den Zweck, die Staatsmitglieder vor dem Mißbrauche zu bewahren, welchen manche Mitbürger von ihrer Freiheit machen könnten. Deßwegen ist sie ein Gefängniß, welches den Sträfling eine Zeitlang seiner Freiheit beraubt. Allein wird dieser Mißbrauch der Freiheit nur auf die kürzere oder längere Zeit der Einsperrung selbst verhütet, so ist ihr Nutzen gering. Der Sträfling muß, wenn seine Einsperrung für den Staat — so wie für ihn selbst — wahrhaft vortheilhaft sein sollen, in der Strafanstalt seine Freiheit auch künftig besser, d. h. vernünftig gesetzmäßig gebrauchen lernen. Und nicht nur muß er wissen, was er zu thun, wie er seine Freiheit zu gebrauchen habe, sondern er muß auch dahin gebracht werden, es thun zu wollen. Sonst ist die bürgerliche Gesellschaft vor einem aus der Strafanstalt entlassenen Sträfling nie sicher und ohnedieß verlangt sie nicht nur eine äußere Sicherheit vor dem Verbrecher, sondern auch — sofern sie ein sittlich-religiöser Verein ist — die moralische Besserung und Rückkehr des Verbrechers in die Gesellschaft. Dieß aber ist eine Aufgabe, welche weder ein tüchtiger Kantschu, noch auch die gewöhnlichen Mittel in Strafanstalten, nämlich Ordnung, Reinlichkeit und anhaltende Beschäftigung schon zu lösen vermögen, sondern die allein in einer christlich-freien Erziehung ihre befriedigende Lösung findet. Deßwegen muß die Strafanstalt eine Erziehanstalt sein. Sie soll das nachholen, was die Schule versäumt hat, wobei zugleich erhellt, daß sie durch eine frühere zweckmäßige Erziehung und Bildung der Schule und des Hauses größtentheils unnöthig gemacht werden könnte und sollte.

Herr Zeller geht nun weiter und gibt eine vollständige Darstellung, wie eine Strafanstalt den angegebenen

Grunsätzen gemäß eingerichtet und zur Erziehanstalt erhoben werden könne. Er sagt: Es gibt ein Verfahren, die Sträflinge zum Bewußtsein ihres Zustandes und seiner Veranlassung zu dem Entschlusse zu bringen, diesem Zustande ein Ende zu machen, eines bessern Looses würdig zu werden, und in solchem Entschlusse durch Gewöhnung zu erstarken. Dieß Verfahren ist kein anderes, als die Erhebung eines Haufens von nebeneinander lebenden Menschen zu einer Gesellschaft von mit und durch und für einander Wirkenden. Zum Wesen einer Gesellschaft aber gehört die Unterordnung aller ihrer Glieder unter wohlgeordnete Gesetze, deren Wohlthätigkeit ihnen einleuchtet; eine Erhaltung dieser Gesetze durch eine natürliche Klassifikation ihrer Mitglieder, Bestimmung der jeder Klasse zustehenden Rechte, Sicherung derselben durch tüchtige Beamte und durch eine die Gesammtheit zugleich bildende Rechtspflege; endlich einige gesetzbelebende Einrichtung, die theils das Erkenntniß-, theils das Gefühlsvermögen bilden, gegenseitiger, zweckmäßiger Unterricht und sittlich-religiöse Erziehmittel. Diese Punkte umfassen die eigentliche innere Verfassung der Strafanstalt. Hrn. Zeller's Entwurf derselben ist nun folgender:

1. Der Sträfling oder vielmehr Zögling muß sich seines Zwecks, »der Freiheit würdig in die Gesellschaft zurückzutreten« bewußt werden. Dazu ist ihm unumgänglich nöthig:

A) Gewöhnung an nützliche Thätigkeit. Herr Z. zieht das Arbeitssystem, wonach der Staat die Beschäftigung und Ernährung der Sträflinge an Privat-Unternehmer verpachtet und sich nur die Aufsicht darüber vorbehält, dem andern, nach welchem der Staat selbst durch Hausverwalter und dessen Werkmeister die Arbeiten wählt und leitet wegen der Kostspieligkeit des letztern vor.

B) Unterricht in allen Schulpensen, da die Mehrzahl der Sträflinge unwissend und ungeschickt ist. Namentlich soll durch den Katecheten Unterricht gegeben werden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang und Lebensregeln. Die Lehrart muß so sein, daß der Zögling nicht abgerichtet, sondern unterrichtet wird.

C) Anwendung der dadurch erhöhten Einsichten des Sträflings auf Geldverkehr. Das tägliche Leben sagt Hr. Zeller, muß ein fortlaufender Unterricht

über das Eigenthum, seinen Begriff, seine rechtliche Vermehrung und Erhaltung, seinen Austausch sein u. s. w.

2) Wenn der Sträfling durch das Bisherige in den Stand gesetzt wird, als ein nützliches Glied der Gesellschaft in dieselbe zurückzukehren, so muß er auch noch in dem Willen, diesen Zweck und die gegebenen Mittel zu wählen, durch die gesetzliche Verfassung der Anstalt unterstützt werden. Herr Zeller unterscheidet hierbei

a) Einrichtungen der Gesetzgebung, b) der Gesetzvollziehung und c) der Gesetzbelebung.

Ad a) Die Gesetze der Anstalt dürfen nicht als wilkürliche Verordnungen, wandelbar wie die Stimmung des Befehlshabers, erscheinen; sondern es müssen Aussprüche der Vernunft sein, die jeder Vernünftige, und also auch der Sträfling, wenn er dahin gekommen ist, wohin er gebracht werden soll, für nothwendig und wohlthätig erkennt. Herr Zeller theilt alle Gesetze in biblische Ordnungs- und Sittengesetze, läßt von jenen, wie von diesen eine große Tafel in allen Gefangenzimmern aufhängen, und darüber in den ersten Monaten von dem Kekecheten seine Unterredung und Katechisationen halten.

Ad b) Die Gesetzvollziehung erfordert nach Hrn. Zeller a) eine Abtheilung der Sträflinge in Klassen nach ihrem Verhalten in der Anstalt. In der ersten Klasse — der Probeklasse — bleiben alle neueintretende so lange, bis sie zwei Wochen hintereinander in der am letzten Tage der Woche jedesmal anzustellenden Wochenfeier gute Zeugnisse — Karten mit Bibelsprüchen gedruckt — erhalten haben. Nur die Mitglieder dieser ersten Klasse werden für jede Uebertretung eines Gesetzes mit körperlichfühlbarer Strafe belegt. Auch wird ihren Zeugenaussagen in Hausangelegenheiten kein Glauben beigemessen und ihnen kein Stimmrecht bewilligt. Sie tragen Eisenringe zum Abzeichen ꝛc. Haben sie sich dagegen würdig gemacht — durch völlig tadelfreie Aufführung — in die Bewährklasse einzutreten, so genießen sie des vorläufigen Vertrauens, den ihre Proben der Selbstbeherrschung verdienen; aus ihrer Mitte werden die Aufseher (Ordner) ernannt und für geringere Uebertretungen der Gesetze werden sie nicht durch körperliche Züchtigung, sondern durch Entziehung eines Wochenzeugnisses und erst, wenn sie keines mehr besitzen, durch Rückversetzung in die Probeklasse bestraft. Vergehungen

gegen Sittengesetze dagegen werden stets mit dem Verluste sämmtlicher Wochenzeugnisse und Zurücksetzung in die erste Klasse bestraft. In die dritte Klasse endlich — die Vorbereitklasse werden diejenigen Sträflinge aufgenommen, die ununterbrochen 4 Wochen und nach und nach 5 Monatzeugnisse sich erworben haben. Sie müssen zuvörderst schuldenfrei sein. Ihnen ist ein besonderes Zimmer angewiesen, in dem sie des, bei der ganz rohen Menge überhoben leben. Ihre Tracht nähert sich der gewöhnlichen ihres Standes. Einfache Erheiterungen des Lebens werden ihnen gerne gestattet. Dagegen wird auch unansichtlich von ihnen gefordert, daß sie untereinander in Frieden leben, sich durch die Früchte ihres Fleißes nach den ihnen zu gut kommenden Erleichterungen vollständig unterhalten und die Obliegenheiten des gemeinschaftlichen Lebens, jeder an seinem Theil treulich erfüllen. Jede Verletzung dieser Bedingung wird mit Verlust der Klasse bestraft. Zur Gesetzes-Vollziehung sind ferner b) tüchtige Beamte nöthig, die von den Sträflingen selbst aus ihrer Mitte — nur die Probeklasse ist sowohl vom Wählen als Erwähltwerden ausgeschlossen — gewählt und von den Hausvorstehern beschäftigt werden. Hr. Z. schlägt zwei solche Aemter vor, einmal die Ordner, welche über je eine Genossenschaft von zehen Sträflingen die Aufsicht haben worüber sie nach erhaltner gedruckter Instruktion ein Buch führen, das der Katechet bei der täglichen Abhör revidirt. Sodann die Aufseher, Zöglinge der Vorbereitklasse, welche würdig sind, die Aufsicht über einige Ordner zu führen, auch von der Gesammtheit der Ordner gewählt und vom Vorstande bestätigt werden. c) Als dritte Einrichtung in Beziehung auf Gesetzvollziehung schlägt Hr. Z. vor, was er das Hausrecht nennt. Der Beklagte aus der Bewähr- oder Vorbereitklasse, der das Hausrecht anspricht — die Probeklasse genießt auch dieß Vorrecht nicht — wählt die Hälfte der Ordner zu seinen Richtern. Nachdem die Anklage vom Hausverwalter vorgetragen ist, und der Beklagte seine Entschuldigungen vorgetragen hat, so treten die Ordner ab und stimmen über des »schuldig« oder »nichtschuldig.« Ist das Urtheil verkündigt, so wird die Strafe von den Hausbeamten bestimmt und vom Vorsteher bestätigt. Durch dieß Verfahren soll der Sträfling einerseits vor Willkür, Verfolgung oder Uebereilung eines Unterbeamten gesichert, anderseits von der

Verwerflichkeit seines Vergehens um so mehr überzeugt werden, wenn selbst Seinesgleichen das »Schuldig« über ihn sprechen.

Ad c) Als Mittel der Gesetzbelebung schlägt Hr. Zeller außer den regelmäßigen Morgen- und Abendandachten und kirchlichen Gottesverehrungen, aa) eine Wochenfeier vor. Gesang und Gebet eröffnen und beschließen die Handlung. Der Katechet verliest diejenigen, welche sich die Woche hindurch verfehlt haben; sie stellen sich zur Seite, links, die ein Ordnungs-, rechts, die ein Sittengesetz verletzt haben. Die Nichtgetadelten empfangen vom Katecheten ihre Wochenzeugnisse und denen, die in die Bewährklasse treten, werden die äußeren Abzeichen abgenommen. Von den Getadelten wird je ein Wochenzeugniß zurückgefordert, und wer keines mehr hat, mit dem Abzeichen der Probeklasse versehen. Endlich werden auch die Ordner über die Erfüllung ihrer Pflichten abgehört und der Tadelfreie belohnt. bb) Eine Monatfeier. Sie ist der Wochenfeier ähnlich, nur daß sie mit der Gottesverehrung des nächsten Sonntages verbunden und dadurch noch eindringlicher gemacht wird, indem Gesang und Vortrag sich darauf bezieht.

Hiemit hätte ich die merkwürdigsten Eigenthümlichkeiten in dem Vorschlage des Hrn. Z. angegeben, und der Leser möge selbst urtheilen, ob Hr. Z. vom richtigen Standpunkte ausgehe, und ob die Ausführung seiner Vorschläge für die Menschheit und für unser Vaterland wünschenswerth sei. Nur ein Punkt scheint mir wichtig genug, um damit diesen langen Aufsatz noch zu verlängern, nämlich die Sorge für den Verbrecher nach seinem Austritt aus der Strafanstalt. Der entlassene Sträfling findet sich sehr oft in einer Lage, in welcher sich von ihm gar nichts erwarten läßt, als daß er neue Verbrechen begeht. Die öffentliche Meinung stößt ihn für immer von dem Zutrauen zurück, daß ihm, der ohne Vermögen nur in fremden Diensten sich fortbringen kann, zum Lebensunterhalt nothwendig ist. Die Strafanstalt selbst hat also nur wenig gethan, wenn sich nicht auch für die entlassenen Sträflinge wohlthätige Vereine bilden, die sich ihrer annehmen. Hr. Z. schlägt hierzu dreierlei Vereine vor, nämlich einen großen, allerlei Staatsbürger in sich aufnehmenden Verein, der unter dem Schutz des Monarchen und unter dem Vorsitz einer hohen Person gegen die Vermehrung der Verbrecher ankämpft und durch

eine Zeitschrift das Publikum für einzelne sich bessernde Verbrecher zu interessiren sucht; ferner mit diesem Verein in Verbindung stehende Stadtvereine in der Nähe der Strafanstalt, und endlich Ortsvereine bestehend aus dem Ortsgeistlichen und Ortsobrigkeit, welche für den entlassenen Sträfling einen Hausvater ausmitteln, der ein Jahr lang Pflegerstelle bei ihm vertritt.

Wir übergeben diesen Aufsatz und die uns auszugweise mitgetheilten Bemerkungen des Recensenten der oben erwähnten Schrift über Strafanstalten den Lesern mit der Bitte, die darin ausgesprochenen Ansichten einer Ueberlegung und Prüfung zu würdigen und sie als ersten Beweis der großen Theilnahme anzusehen, mit welcher wir die edle Wirksamkeit der Rheinisch-Westphälischen Gefängnißgesellschaft begleiten.

II.

Ueber den Organismus und die Organisation des Schulwesens einer Provinz.

» Alle Anordnung und Gestaltung des wirklichen Lebens muß ausgehen vom höher ordnenden Begriffe, und das Fortgehen im gewohnten Geleise thut's nicht. «

Fichte.

Organisirt nennen wir nicht denjenigen Gegenstand, welcher nur aus einem Theile besteht. Ein organisirter Gegenstand muß aus mehreren Theilen bestehen. Zum Wesen eines Organismus gehört eine Mehrheit oder Vielheit der Theile, welche zusammen den organisirten Gegenstand bilden. Aber die Mehrheit oder Vielheit der Theile eines Gegenstandes macht auch für sich allein den Gegenstand noch nicht zu einem organisirten. Ein jeder Stein z. B. besteht oder kann bestehend gedacht werden aus einer unendlichen Menge sichtbarer oder unsichtbarer Theile, und doch zählen wir ihn nicht zu den Organismen. Es muß also zwischen den Theilen eines solchen Gegenstandes ein gewisses Verhältniß bestehen, ohne welches ein wesentliches Merkmal des Organischen fehlt. Dieses Wesentliche besteht in der Verschiedenheit der einzelnen Theile des Dinges. Die Theile eines Dinges müssen verschiedenartiger Natur, verschiedenartigen Ranges sein, wenn es ein organisches Ding sein soll. Ohne diese Verschiedenheit oder Ungleichartigkeit fehlt der Organismus. Aber auch die beiden bisher gefundenen Merkmale, welche zum Wesen des Organischen gehören, Mehrheit und Verschiedenartigkeit der

Theile des Dinges, reichen noch nicht hin zur Erfüllung des ganzen Wesens des Organischen. Denn viele Steine, wie z. B: der Mandelstein, zeigen dem bloßen Auge sowohl Mehrheit als Mannigfaltigkeit der Theile, und doch sind sie keine Organismen. Welches ist denn das dritte wesentliche Merkmal der organischen Wesen? Es ist die Wirkung, welche die Theile der organischen Wesen auf einander ausüben, die Wirkung des einen Theiles auf den andern, und die Rückwirkung desjenigen, auf welchen gewirkt wurde, auf denjenigen, welcher auf ihn wirkte, also die Wechselwirkung. Soll ein Gegenstand ein organischer sein, so müssen die Theile desselben gegenseitig Wirkungen auf einander ausüben. Es muß Wechselwirkung statt finden. In dieser Wechselwirkung ist jeder Theil sowohl empfangend als mittheilend, nehmend und gebend, passiv und activ, receptiv und spontan. (Hier ist das Wort »passiv« das unpassendste.) — Wo in den Theilen eines Gegenstandes Wirkungen und Gegenwirkungen statt finden, da ist Leben zu Hause. Denn das Leben besteht in diesen Erscheinungen. Ein organisches Wesen ist also ein lebendes Wesen; es ist lebendig. Das Leben eines Gegenstandes ist daher eine wesentliche Bedingung eines Organismus. Dieses Leben äußert sich und erscheint in den Wirkungen und Gegenwirkungen; Leben und Wechselwirkung sind hier als gleich bedeutend zu setzen. Von diesem Leben oder diesen Wechselwirkungen der Theile des organischen Wesens ist kein Theil ausgeschlossen. Jeder Theil äußert dieses Leben, diese Action und Reaction. Sonst gehört er dem Organismus nicht mehr an; denn dann ist er tod. Das Leben eines organischen Wesens ist daher durch alle Theile verbreitet. Jeder wirkt auf den andern, er sei nun unmittelbar oder mittelbar mit ihm verbunden; er wirke daher unmittelbar oder mittelbar auf ihn. Auch gehört jeder dieser Theile nothwendig zum Wesen eines Organismus. Keiner ist gleichgültig, keiner todt, keiner überflüssig. Alle sind thätig, alle sind lebendig, alle sind nothwendig.

Wir hätten demnach als die drei wesentlichsten Merkmale der organischen Gegenstände aufgefunden: Mehrheit der Theile, Verschiedenartigkeit der Theile und Wechselwirkung (oder Leben) der Theile. Wo wir diese drei in einem Dinge vereinigt finden, da haben wir ein organisches oder organisirtes Ding vor uns. Wo

diese fehlen, wo z. B. keine Wechselwirkung, kein Leben statt findet, da ist Mangel des Organismus, da ist Desorganismus oder Tod. Die Art und Weise der Verbundenheit und der gegenseitigen Einwirkung der Theile eines organischen Wesens nennen wir seinen Organismus. Diese Art und Weise kann natürlicher Weise sehr verschieden sein. Daher kann es eine sehr große Zahl verschieden organisirter Wesen, verschiedener Organismen geben, und es ist dieß, wie jedermänniglich bekannt, in der That der Fall. Die Verschiedenartigkeit des Organismus in den lebenden Wesen ist so groß, als die Zahl der Wesen selbst. In allen aber finden sich oben genannte drei wesentliche Merkmale, von welchen das Merkmal des Lebens (und, wie das Wort schon sagt, des Lebens durch Organe d. h. durch lebendige Werkzeuge) das wichtigste bleibt. — Wir wollen nun noch, bevor wir zur Anwendung des Bisherigen schreiten, einige Organismen namhaft machen. —

Organische Wesen sind die Pflanzen und Thiere. Jede Pflanze und jedes Thier besteht aus einer Mehrheit verschiedenartiger Theile, welche gegenseitig auf einander wirken, und dadurch denjenigen Zustand der Einzelwesen hervorbringen, welchen wir ihr Leben nennen. Dieses Leben besteht durch die Wechselwirkung der Theile auf einander, und es wird verändert oder gestört oder gar vernichtet, wenn ein einzelnes Glied des Ganzen aufhört, seine Thätigkeiten oder Functionen zu verrichten. An den meisten Pflanzen bemerken wir als Haupttheile die Wurzel, den Stamm sammt den Aesten und Zweigen, und die Blätter. Die Wurzel fängt die Feuchtigkeit aus der Erde und führt sie dem Stamme und den Blättern zu. Die Blätter saugen Gasarten aus der Luft; sie sind die Athemwerkzeuge der Pflanzen; sie hauchen ein und hauchen aus; sie verändern die Gasarten ihren chemischen Bestandtheilen nach und führen sie in veränderter Form dem Stamme und der Wurzel zu. Der Stamm ist das Vermittelnde zwischen den beiden entgegengesetzten Polen der Pflanze, zwischen Wurzel und Blatt, zwischen Feuchtigkeits- und Luftsauger, zwischen Finsterniß und Licht. Durch diese Wechselwirkung der Theile des Pflanzenleibes auf einander ist sein Leben bedingt. Nimmst du ihm die Wurzel oder die Blätter, so ist dasselbe gestört, die zersetzenden Kräfte der Natur bemächtigen sich seiner, und

seine Stoffe kehren, indem das Leben des Individuums aufhört, in das große Laboratorium der Natur zurück.

Höheren Organismus gewahren wir in den Thieren, besonders in den sogenannten höheren, vollkommneren Thieren, am vollkommensten im Leibe des Menschen. Hier treffen wir eine wunderbare Mannigfaltigkeit der Theile, zu einem einzigen harmonischen Ganzen vereinigt, an. Von außen ist gleich zu bemerken die Dreiheit, Kopf, Rumpf und Glieder, bedeckt mit einer zarten, schönen Haut und überzogen mit einem pflanzähnlichen Gewächse, dem Haare. Im Innern finden wir im Mittelpunkte des Lebens das Herz mit seinen unaufhörlichen Ausdehnungen und Zusammenziehungen, mit seinen Pulsen und Schlägen. Aus seinen Kammern strömt, wie aus den Quellen der Erde das Wasser, das Blut in ewiger Bewegung durch die Adern nach allen Theilen im Innern des Leibes, in tausend und aber tausend Verzweigungen und Zerspaltungen, bis es an der äußersten Oberfläche die Grenzen seines Laufes findet. Nun treten andere Organe ihre Verrichtungen an; aufsaugende Gefäße sammeln es in ihrem Innern, führen es in weitere und weitere Kanäle, rückwärts von den äußersten Grenzen und aus den feinsten Verzweigungen, die kein Auge unbewaffnet mehr wahrzunehmen vermag, dem Brunnquell alles Lebens, dem Herzen wieder zu. Wie in den kunstvollsten Dampfmaschienen die Wasser auf- und absteigen, sich in Dämpfe verwandeln, im Rade umhergehen, rechts und links und links und rechts, scheinbar in Verwirrung und doch in wunderbarer Ordnung, alles geregelt und gesichert nach Maaß und Gesetz, also läuft das Blut des Menschen in den Adern seinen regelmäßigen Lauf. Das Herz ist das wichtigste Glied in der Kette der Organe des menschlichen Leibes. Die geringste Störung seiner Functionen verbreitet sich durch den ganzen Organismus hindurch mit electrischer Geschwindigkeit. Was das Leben des Herzens befördert, das wirkt seltsam auf den ganzen Leib, und wenn seine Bewegungen einen Augenblick gelähmt werden, so ist es um das Leben des Ganzen geschehen. — Mit dem Herzen in unmittelbarer Verbindung steht das Leben der Lunge, in loserer, wenn auch wichtiger und unentbehrlicher Verbindung, mit dem Magen und seinen Verrichtungen. Kurz alle Systeme des menschlichen Leibes, die Nerven mit ihren Empfindungen, Wahrnehmungen und als unmittelbare Diener des

geistigen Princips, die Lunge und der dadurch eingeleitete Respirationsprozeß, der Magen und der Darmkanal, in Gemeinschaft mit der Leber, der Milz und der Gallenblase, kurz das ganze Ernährungssystem, das Herz mit den Puls- und Blutadern in ihren Millionen Verzweigungen, endlich das Muskel- Haut- und Knochensystem — alle diese einzelnen Zweige des menschlichen Leibes bewirken durch ihre Gesammtwirkung, empfangend und gebend, das wundersame Leben des menschlichen Lebens und gestalten den höchsten Organismus, welchen die Erde aufzuweisen hat. Wir stehen staunend und voll Bewunderung vor dem menschlichen Leibe still. Wir beobachten das geregelte, schön geordnete, wundersam in einander gefügte Ganze. Wir schauen die vollendetste Zweckmäßigkeit und äußere Vollkommenheit, welche der Mensch zu schauen vermag. Wir bewundern den Organismus des menschlichen Leibes. Der denkende Geist sagt uns, daß ein allmächtiger Schöpfer sein Baumeister sei. Er findet den Leib als ein Werk einer allmächtigen Hand würdig. Er ist die Blüthe des Gesammtorganismus, welchen die ganze thierische Schöpfung darstellt; er ist der vollkommenste Organismus, welchen der Mensch denken kann. Er vereinigt in sich die höchste Mannigfaltigkeit und die höchste Einheit. Will der Mensch darum etwas Gegliedertes darstellen, wo Eins in's Andre eingreift, so vergleiche er sein Werk mit dem Werke des Schöpfers, mit dem menschlichen Leibe; will der Mensch Organisches schaffen in der Gestaltung bürgerlicher Gemeinschaft, so messe er den Werth seiner Einrichtungen mit dem Maaßstabe, welchen die organische Schöpfung ihm darbietet; soll sich unter den Menschen Mannigfaltigkeit und Einheit, Wirkung und Gegenwirkung, Empfangen und Hervorbringen gestalten, kurz soll die menschliche Gesellschaft organisirt werden, so lerne der Mensch von den vollkommnen Organismen der Natur; soll daher auch von dem Organismus des Schulwesens (hier des Elementar-Schulwesens) die Rede sein, so werden wir ganz passend einige Vergleichspunkte von dem menschlichen Leibe entlehnen. Um dieser willen, wie überhaupt um der größeren Anschaulichkeit willen steht das Bisherige hier an dieser Stelle. Gar leicht und fast leichtsinnig spricht man von dem Organismus des Schulwesens und von der Organisation desselben, an Orten und Provinzen, wo man doch viel eher das Recht hätte, von dem geraden Gegen-

theile der Organisation d. h. von Desorganisation zu sprechen. Das Wort Organisation verspricht viel und setzt viel voraus. Darum gebrauche man dasselbe nicht da, wo sein Gebrauch nur ein wahrer Mißbrauch ist. Wir abstrahiren hier vorerst nun noch ganz von der Wirklichkeit; wir suchen nur diejenigen Einrichtungen, welche das Volksschulwesen wirklich zu einem organischen machen. Begreiflich ist hier nicht die Rede von der Organisation einzelner Schulen, nicht die Rede von der Organisation des Unterrichts und der Erziehung, von Methoden und Stufengängen, sondern von derjenigen äußeren Verfassung, Stellung und Wechselwirkung des Schulwesens einer Provinz, welche das Schulwesen zu dem Namen, dem Titel und der Würde eines organisirten Schulwesens erhebt.

Sämmtliche Elementarschulen einer Provinz zusammen bilden den Schulleib sammt dessen Gliedern. Was Rumpf und Gliedmaßen sind an dem gegliederten Leibe des Menschen, das sind die Schulen der Provinz. Eine reiht sich an die andere an, einen größeren oder kleineren Distrikt umspannend, einen wichtigeren oder minder wichtigen Dienst dem Ganzen leistend. Nicht alle sind, wie des Leibes Glieder, von gleicher Bedeutung für das Ganze, aber doch dienen sie alle dem Ganzen, keine ist überflüssig, keine ist unwichtig, keine verderblich. Die Ordnung, welcher sie unterthan sind, ist die eine und gleiche; sie dienen demselben Gesetze, sie streben nach demselben Ziele. Dieses Ziel ist die Volksbildung. Wie die Glieder des Leibes alle zur Erhaltung und Wohlfahrt des ganzen Leibes beizutragen die Bestimmung haben, so soll jede Schule den großen Zweck der Volkserziehung und der Volksunterweisung fördern. Das ist das Gemeinsame aller Schulen. Sie sind daher eins in ihrer großen und hohen Bestimmung, eins in ihrem Zwecke. Auch eins in ihren Mitteln, in so weit diese nicht von den einzelnen Lehrern, deren Persönlichkeit oder andern Ortsverhältnissen abhangen. Durch die Bemühungen der Vor- und Mitwelt sind die Wege zu dem Ziele der Volksbildung aufgespürt worden. Mann kennt die einzelnen Stationen, die zu demselben hinführen. Die Masse des Unterrichtsstoffes, an welchen die heranwachsende Jugend ihre Kraft üben soll, ist bekannt, und sie wird vertheilt nach Verhältniß des Alters und der Vorbildung der Jugend. Die Volksschulen verfolgen in einer Provinz, in welcher

das Schulwesen organisirt ist, denselben allgemeinen Unterrichtsplan. Keine Willkühr bleibt hier ganz ausgeschlossen. Wie das Wohl des menschlichen Körpers davon abhängt, daß jedes Glied, sich dem Ganzen unterordnend, dem höhern Gesetze dienet, und die ihm zukommenden Functionen verrichtet, so verhält es sich auch mit jeder einzelnen Schule des Schulleibes. Da ist jeder Schule ihr bestimmtes Ziel festgesteckt, dessen Erreichung ihr obliegt, und wohin der Weg ihr vorgezeigt ist. Denselben einzuschlagen und die Volksjugend zu dem Ziele hinzuführen, das übernimmt der Jugendlehrer, dazu wird er eingesetzt und dazu wird er verpflichtet. Er wird zu ganz bestimmten Leistungen verpflichtet, welche der allgemeine Unterrichtsplan ihm vorschreibt.

Die Volksschulen dienen also demselben Gesetze, sie erstreben dieselben Ziele. Folglich soll sie das Band der thätigen Gemeinschaft umschlingen. Denn der Natur gemäß einigt die Gleiches Anstrebenden die Eintracht, die gemeinschaftliche Theilnahme, die Freundschaft. Wer mit mir dieselbe Bürde trägt, gleiche Sorge im Herzen nährt, demselben Endzweck entgegen wandelt, dieselben Ziele sich gesteckt hat, den hat die Natur mit mir verbunden; wir sind Kameraden und Brüder. Seine Sorge ist meine Sorge, seine Freude ist meine Freude, seine Einsicht fördert meine Einsicht, sein Rath erleichtert meine Anstrengung; eine Freude, eine Hoffnung, eine Begeisterung umschließt uns. Wir sind die treuen Diener des Vaterlandes; wir erziehen ihm das heranwachsende Geschlecht; wir führen ihm in den Herangewachsenen stets junges, frisches Blut zu; seine kommende Geschicke sind zum Theil in unserer Hand; wir pflegen die Hoffnung des Vaterlandes in unsern Mauern. Traun ein hoher Beruf! — Wir Volkserzieher sind an der Eltern Stelle getreten. Was diese bisher mit treuer Sorgfalt gepflegt oder auch versäumt hatten, das bringt man uns — das Menschenkind. Der liebenden Eltern Blicke sind auf uns gerichtet. Sie erwarten Wichtiges von uns. Wir sollen ihre Söhne und Töchter kräftigen und befestigen in jeder guten Gewöhnung, üben in jeder Tugend. Wir sollen ihnen vorleuchten mit dem sittlichen Beispiele der Berufstreue und der Kraft. Die zarte Jugend soll hinaufranken an unserer Stärke; ihr schwacher Wille soll einen Halt finden an der Kraft unseres Willens; ihr unreifes

Urtheil soll sich stärken an der Reife unseres Urtheils; ihr Herz soll in der Reinheit kindlicher Gefühle erhalten, soll veredelt und zu allem Guten belebt werden durch den klaren Ausdruck unserer reinen, für alles Gute und Große begeisterten Gesinnung, durch unsere Charakterfestigkeit, durch unsere Ausdauer in unserem Berufe. — Wahrlich ein schöner edler, heiliger Beruf — der Beruf des Erziehers der Jugend! Aber fürwahr auch ein schwerer, unendlich schwerer Beruf. Darum sei mir willkommen, du Gemeinschaft mit meinen Amtsbrüdern, weiche nicht von uns, du thätige Freundschaft unter denen, die Gleiches wollen! — Also ist der Volksschullehrer in einem Staate gesinnt, dessen Schulwesen organisirt ist. Er schließt sich nicht von seinen Amtsbrüdern ab, er schließt sich an sie an; er thut sich mit ihnen zusammen, damit durch ihre Kraft seine Kraft wachse, durch ihre Einsicht seine Einsicht steige, durch ihren Beistand das gemeinsame Ziel der Volksbildung um so sicherer erreicht werde. Wie die Glieder des organisirten menschlichen Leibes zur Wohlfahrt des Ganzen mitwirken und darin einander unterstützen, also treten in einer Provinz, deren Schulwesen organisirt ist, die Lehrer der Schulen in thätiger Freundschaft zusammen, zu fördern das gemeinsame Werk.

Wenn nun die Schulen einer Provinz überhaupt den Rumpf und die Glieder des Schulkörpers darstellen, wo ist sein Herz? Wo der Ort, von welchem die Glieder des Körpers, die Schulen, stets neue Lebenskräfte nehmen und dem sie selbst unaufhörlich lebendiges Blut zuführen? Dieser Ort ist das Herz des Schulkörpers, und dieses Herz ist keine andere Anstalt als diejenige, in welcher die Volkslehrer gebildet werden, die Bildungsanstalt der künftigen Volksschullehrer, das Seminar. Das Volksschullehrer-Seminar ist das Herz des ganzen Schulleibes. Wie das Herz des Menschen steht das Seminar in einer doppelten Beziehung zu den Gliedern des Leibes. Es empfängt und giebt.

Es empfängt. Das Seminar empfängt aus den Schulen die zu Volksschullehrern zu bildenden Jünglinge. Was diese leisten, haben sie auch an diesen Jünglingen in erhöhetem Maaße geleistet. Nicht der Auswurf, die schlechtere Masse des Blutes kehrt zum Herzen zurück; sondern das veredelte, gereinigte Blut, nachdem das Unreine in den Absonderungswerkzeugen zurückgeblieben und in die Außenwelt abgeführt worden ist. Also senden die Schulen auch

nicht die schlechteren, sondern die besseren ihrer Zöglinge in die Lehrerbildungsanstalt. Sie müßten ja sich selbst hassen, ihr eignes Fleisch und Blut verachten, gar nicht begriffen haben die Größe ihres Berufes und nicht davon ergriffen sein, wollten sie ihre eignen Zwecke dadurch untergraben, sich und ihren Stand schänden, und sich vergreifen an dem Glück der Eltern und der Hoffnung des Vaterlandes, wenn sie unwürdige, an Kopf und Herz verwahrloſete, oder gar schon sittlich verdorbene Jünglinge in das Schulamt wollten einschwärzen. Darum sieht jeder besonnene Schulmann wohl zu, ob es gerathen sei, einen Knaben zum Schulamte vorzubereiten. Darum hütet sich der Schulfreund wohl, den Wunsch eines Vaters, der seinen Sohn — wer weiß, aus welch unedler Absicht! — gern dem Handwerksstande entziehen möchte, leichtsinnig dadurch zu befriedigen, daß er den Sohn zu seinem Gehülfen macht und ihn dem Schulwesen aufbürdet, wenn derselbe nicht die zur würdigen Führung dieses hohen Berufes erforderlichen Eigenschaften besitzt. Also die Lehrerbildungsanstalt, empfängt aus den Schulen des Schulberufes würdige Zöglinge.

Und die Lehrerbildungsanstalt giebt. Sie giebt zurück dieselben Zöglinge, nachdem sie dieselben veredelt und der Führung des Amtes fähig gemacht hat. Wie das Blut, wenn es aus dem Herzen heraustritt, um sich in alle Theile des Körpers zu ergießen, schneller und lebendiger fließt und eine größere Lebenskraft ihm inwohnt, als wenn es in das Herz eindringt, also treten die Lehrjünglinge mit größerer Lebendigkeit aus der Bildungsanstalt heraus, als sie hinein treten. Ohne diese Wirkung hatte dieselbe ihren großen und heiligen Zweck nicht erfüllt. Sie wäre dann nicht werth, das Herz des Schulkörpers zu sein. Wenn das Herz verknöchert; wenn die Fibern desselben ihre Elasticität verlieren; wenn es das Blut nicht mit raschen Schlägen um- und weiter treibt: dann erkrankt der ganze Körper; verdorbene Massen dringen in ihn ein, und er nähert sich allmählich seiner Auflösnng. Also verhält es sich mit den Schulen, wenn die Bildungsanstalt ihrer Lehrer nicht junge, rüstige, an Kopf und Herz gesunde Lehrer ihnen zuführt. Darum ist es für das gesammte Schulwesen einer Provinz von solcher Wichtigkeit, welcher Geist in dem Seminar wohnt; was für ein Geist dort die Segel spannt, welche Lebenskräfte hier sich ergießen. Hier muß, wie im

Brennpunkte des Lebens, der regste Umschwung aller Kräfte statt finden; hier muß jede Anlage des Lehrjünglings angeregt, jede Kraft geübt und gestärkt werden; hier muß er sich ergriffen fühlen von der Wichtigkeit und Schwere seines Berufes; hier muß er von heiligem Eifer erglühen, zu wirken für Volksveredlung durch Volksbildung; hier muß er durch die edelsten Beweggründe getrieben werden zur Aufraffung aller seiner Kräfte; hier muß er die erforderliche Summe von Kenntnissen und Geschicklichkeiten, die zur Führung des Amtes unentbehrlich sind, sammeln; hier muß er Einsicht gewinnen in die Natur der Dinge und seiner eignen Bestimmung; hier muß er den festen Grund legen, daß man mit Sicherheit darauf rechnen könne, er werde dereinst den gebildeteren Menschen zugezählt werden. Große und wichtige Aufgabe! Aber sie ist lösbar, und es ist ein so schönes Loos, gerade diese Aufgabe zur Lösung zu erhalten. Und sie muß gelöset werden, wenn überhaupt ein Organismus des Schulwesens bestehen soll. Die Schulen haben, wie wir sehen, denselben Zweck und sie erstreben denselben im Ganzen auf denselben Wegen. Darum muß dafür gesorgt werden, daß diejenigen, welche jene Ziele auf diesen Wegen erreichen sollen, diese Ziele und Wege kennen und die Wege zu wandeln wissen. Und das ist eben die Aufgabe des Seminars. Durch die Einheit, in welcher es seine Zöglinge bildet, sichert es die Einheit des Schulwesens und die Einweihung des einen großen Zweckes. In so wichtigen Dingen, wie das Volksschulwesen ist, muß jede Art der Willkühr von vorn herein ausgeschlossen sein; also auch die Willkühr in der Bildungsart der jungen Lehrer. Sie wird einem festen, abgemessenen Plane unterworfen. Nach festen, zum Bestehen des Ganzen unentbehrlichen, unabänderlichen Gesetzen bewegt sich das Blut des Leibes nach dem Herzen, circulirt in demselben und fließt von demselben weg, in geregeltem Kreislaufe alle Theile des Leibes durchdringend; also sollen auch in dem Organismus des Schulkörpers die Lehrjünglinge nach Vorschrift und Gesetz zum Schulamte vorbereitet und dem Seminar übergeben werden. Hier empfangen sie wieder nach festliegenden Gesetzen Unterricht und Bildung, und auf gesetzmäßigem Wege treten sie, die Bildungsanstalt verlassend, in die Glieder des Schulleibes, in die Schulen wieder zurück, um nun selbstständig und selbstthätig dasjenige an Andern wieder zu üben, was sie früher

selbst empfangen hatten. Dieser Uebertritt aus dem Seminar in das Schulleben ist von der höchsten Wichtigkeit und Bedeutung, und er macht daher an den Organismus des Schulwesens einer Provinz noch besondere Anforderungen.

In dem bisher durchgeführten Vergleich zwischen menschlichem und Schul-Organismus müssen manche Unähnlichkeiten den Lesern aufgestoßen sein. Wie konnte es anders sein? Dort ist Natur-, hier Kunstorganismus, dort ist Werk der ewigen Naturgewalten, hier des veränderlichen menschlichen Willens; dort herscht die Nothwendigkeit, hier herrschet die Freiheit. Wir übergiengen die offen da liegenden Verschiedenheiten mit Stillschweigen. Jetzt aber stehen wir an einem Punkte, der uns nöthigt, die Differenz zwischen Natur- und Kunstorganismus zu zeigen. Wenn das Blut sich aus dem Herzen nach des Leibes Gliedern ergießt, so geschieht dieß ohne die Willkühr und ohne die Freiheit des Herzens, und ohne Willkühr und ohne Wahl stürzen sich die Blutmassen in die verschiedenen Verzweigungen des Geäders. Sie werden durch die Kräfte des Organismus beherrscht. Dieß aber nicht zum Nachtheile des Organismus. Denn die Natur hat ihr Werk überall, auch an Menschen, verstanden. Sie zeigt sich allenthalben als die größte Künstlerin. Natürlich, denn sie dienet dem Ewigen, und Gott selbst ist der Schöpfer und Vater der Natur. Darum verirren sich die Blutmassen nicht. Welche Theile zum Kopfe bestimmt sind, verlaufen sich nicht in den Unterleib; und welche die unteren Extremitäten beleben sollen, bleiben nicht im Bauche stecken. Jeder Theil der Blutmasse nimmt im gesunden Organismus den rechten Weg, findet seine richtige Stelle, und dienet den Zwecken, die durch ihn erreicht werden sollen. — Nicht also geschieht es in den künstlichen Organismen, wie die Freiheit des Menschen sie gestaltet. Hier findet Verirrung und Ablenkung vom rechten Wege statt. Darum ist und bleibt alles Menschliche mangelhaft. Gott selbst hat ein wahres Perpetuum Mobile erbaut, nehmlich das Sonnensystem, und ein noch größeres, das der Milchstraßen, worin keine Nachhülfe und keine Beobachtung von Nöthen sind; aber der Mensch suchte vergebens an der Erfindung einer Maschiene, welche die zu ihrer Bewegung erforderliche Kraft in sich selbst erzeugt, und seine Werke bedürfen der beständigen Aufmerksamkeit und Ausbesserung, wenn sie nicht zusammen stürzen und ihres Endzwecks verfehlen sollen. Also ver-

hält es sich mit den Schulkandidaten, wenn sie im Begriff stehen, die Bildungsanstalt zu verlassen, und als selbstständige Lehrer aufzutreten. Hier muß der Weg ihnen gezeigt werden; hier muß ein reiferer Verstand den Wirkungskreis ihnen anweisen, damit nicht derjenige, dessen Anlagen ihn zu einem Dienste in des Leibes äußeren Gliedern bestimmen, den Weg zum Rumpfe oder zum Kopfe, nehmen, und umgekehrt. Nicht Jeder paßt ja für jede Stelle. Nicht Jeder paßt in jede Umgebung. Wer zur Führung einer kleinen Landschulstelle das nöthige, vielleicht besondere Geschick hat, der steht vielleicht in einer größeren Stadtschule ganz am unrechten Flecke. Und wer sich unter der Stadtjugend einer Fabrikstadt noch recht wohl und heiter fühlt, den erfüllt die Landjugend vielleicht gar nicht. Kurz dem Jüngling darf die Wahl, wo er nun sein praktisches Wirken beginnen will, nicht überlassen werden. Aber auch nicht dem Zufalle; sondern der Einsicht und Ueberlegung eines durchgebildeten Schulmannes, welches kein anderer sein kann, als der Rath der Provinzialregierung, der Schulrath selbst. Dieser Schulrath vermittelt die Verbindung zwischen dem Seminar und der Gesammtheit der Schulen. Da die Seminarlehrer selbst schon das größte Interesse dabei haben, daß kein Unwürdiger sich in das Seminar einschleiche, so braucht der Schulrath hier allenfalls nur zuzusehen; aber sein Hauptgeschäft beginnt bei dem Austritte der Jünglinge aus der Anstalt, beginnt mit ihrer Anstellung.

Hier wird zweierlei bei ihm vorausgesetzt. Erstens, daß er das Schulwesen im Allgemeinen, das Elementarschulwesen im Besonderen, das seiner Provinz ganz besonders und jedes Kreises und jedes Ortes im Speciellsten kenne. Das erste setzt das Studium der allgemeinen und speciellen Pädagogik, das Andre aber voraus, daß der Schulrath selbst an Elementarschulen mitgearbeitet und durch seine Vorzüglichkeit sich emporgearbeitet habe. Wer heut zu Tage noch der Meinung lebt, daß ein Gymnasiallehrer auch nebenbei das Elementarschulwesen dirigiren könne, daß man sich durch die Schriften der Häupter der Pädagogik die nöthige Einsicht verschaffen könne, der lebt in sehr großem und schädlichen Irrthum, der wirkt als Dirigent des Volksschulwesens auf dasselbe nothwendig nicht heilsam. Daneben aber darf dem Schulrathe auch die Kenntniß der Lokalbedürfnisse desjenigen Ortes, dessen Schulstelle erledigt ist, nicht abgehen. Wie das

Elementarschulwesen jetzt noch steht, sollte in der Regel auf die Persönlichkeit des Ortspfarrers bei der Besetzung der Schulstelle Rücksicht genommen werden. Ist derselbe ein des Schulwesens kundiger, in demselben thätiger Mann, so darf schon ein nicht sehr geübter junger Mann an die Schule gesetzt werden; der brave Pfarrer hilft nach und ein. Kennt der Pfarrer aber das Schulwesen nicht; bekümmert er sich nicht um dasselbe, oder wirkt er dem Aufblühen desselben entgegen: so ist große Vorsicht bei der Besetzung der Schulstelle nöthig. Kirche und Schule haben in ihren letzten Beziehungen wesentlich dieselben Zwecke. Sie sollen den Menschen tüchtig machen. Darum ist bei der Besetzung der Schulstellen darauf zu sehen, daß der Lehrer dem Pfarrer in die Hand arbeite, ihn ergänze, wenn es nöthig ist; überhaupt, daß die Einheit zwischen Schul- und Kirchenlehrern nirgends gestört werde. Darum fehle dem Schulrathe die Kenntniß der Lokalverhältnisse nicht, wenn eine Schulstelle zu besetzen ist. Aber zweitens kenne er auch die Schulamtskandidaten selbst. Was hilft sonst die Kenntniß des Bedürfnisses ohne die Kenntniß derjenigen, welche diesem Bedürfniß abhelfen sollen? Darum gehört der Schulrath in das Seminar. Hier sei er heimisch. Hier beobachte er die bewegenden Principien der Anstalt. Die lassen sich durch Acten-Listen und Berichte nicht studieren. Die wollen mit eigenen Augen aufgefaßt und erlebt seiu. Daher sei der Schulrath mit dem ganzen Rüstzeug der Hebel und Getriebe der Schullehrer-Bildungsanstalt auf das genaueste bekannt. Ueberall wirke er durch seine Einsichten und durch seinen Einfluß vortheilhaft ein, auf Lehrer und Zöglinge. Er kenne den Gang des Unterrichts und der Uebung in in jedem einzelnen Fache; er wohne dem Unterrichte und den Uebungen der Seminanisten fleißig bei; er fasse die Eigenthümlichkeiten eines Jeden genau auf. Welche herrliche Folgen hätte solches lebendiges Verhältniß des Schulrathes für das Seminar! Welcher Sporn für die Lehrer, welcher Sporn für die Jünglinge, unter den Augen desjenigen zu arbeiten, der sie dereinst in ihre Stellen einführt! Hier bemerkt der Schulrath einen Jüngling mit großer Kraft und glühendem Eifer. Der — denkt er — wird dereinst unter jenen 200 Kindern der Stadtschule zu N. immer noch etwas Tüchtiges leisten. Da steht ein Anderer von sanfter Gemüthsart vor ihm, der nicht dazu gemacht ist,

unter einer rohen Stadtjugend zu wirken. Der eignet sich für die Mädchenschule zu P. Nun folgt ein dritter mit der Kraft eines Petrus. Den schickt man unter die unbändig rohe Fabrikjugend zu E. Da sitzt einer, den jeder Tadel kränkt; der bei allen seinen Fähigkeiten und anerkennenswerthen Geschicklichkeiten die Untugend besitzt, daß er eine gewisse Eigenliebe nicht ablegen kann. Den darf ich nicht an die Schule zu H. setzen; er würde mit dem rechthaberischen Pfarrer daselbst gleich die verdrießlichsten Händel bekommen. Aber der sanfte Pfarrer zu G. wird ihn zu behandeln wissen. — So in allen Fällen. O wahrlich, die Tage, welche ein solcher Schulrath in jedem Halbjahre in der Schullehrerbildungsanstalt zubrächte trügen reichen Seegen. Dann könnte man dem Seminardirector alle die zeitraubende Correspondenz mit der Provinzialregierung erlassen. Der Schulrath hätte Alles mit eignen Augen gesehen. Das wären die größten und wichtigsten Obliegenheiten des Schulrathes. Er vermittelt die Angelegenheiten des Seminars und der Schulen; er stellt das geistige Auge dar, welches über das gesammte Schulwesen wacht. Er repräsentirt in dem Schulleib gewissermaßen die Sinne und das geistige Princip überhaupt. Er ist der Schlußstein und der Kopf des Ganzen. Er bewacht die geistigen Interessen des Schulwesens und ist der Haupttheil des geistigen Organismus. Ihm ist die Beaufsichtigung und Kontrolle über das gesammte Lehrerpersonal der Provinz übergeben. Er belebt, hebt und trägt, ermuthigt und kräftigt, weis't zurecht, lobt und tadelt. Er sorgt für die getreue Verwaltung der Aemter und für den raschen Umschwung des Blutes, damit das Schulwesen in stets jugendlicher Frische erhalten werde. Er ist der belebende Geist des Ganzen.

Bis jetzt glaube ich wesentlich dasjenige, was zum Organismus und folglich zur Organisation des Schulwesens einer Provinz gehört, aufgeführt zu haben. Es bestand in folgenden Verhältnissen:

1) Wirkung aller Schulen für denselben Endzweck. Zur Grundlage dient derselbe Unterrichts- und Erziehungsplan, und ein wesentliches Mittel ist die thätige Gemeinschaft aller Lehrer.
2) Bildung aller Lehrer in derselben Bildungsanstalt nach einerlei Ordnung und Gesetz;
3) Besetzung der Lehrstellen durch den thätigen Schulrath;

Beaufsichtigung und Belebung des ganzen Schulwesens durch denselben.

Wir nennen eine solche Gestaltung des Schulwesens den Schulorganismus. Wir nehmen seine Gesetze von dem vollkommensten leiblichen Organismus, dem des Menschen her. Wir erkannten in diesem Vergleiche die Gesammtheit der Schulen als den Rumpf und die Glieder des Schulkörpers; die Schullehrer-Bildungsanstalt als das Herz desselben; den Schulrath als den Kopf und das belebende Princip des Ganzen. Dem Schulwesen eine solche Verfassung geben, heißt, nach meiner Ansicht, dasselbe organisiren. Es tritt alsdann als ein belebtes, geschlossenes Ganze auf, wie es bei den höheren Institutionen der menschlichen Gesellschaft der Fall sein soll. Es ist alsdann ein kleiner Organismus in einem größeren, welchen der ganze Staat darstellt. Es trägt alsdann den Charakter der Organismen, Einheit in der Mannigfaltigkeit an sich. Es ist alsdann selbst ein Organismus.

In der Wirklichkeit findet sich die Lage des Schulwesens nicht immer und überall so, wie es bisher, als zur Organisation desselben erforderlich, dargestellt wurde. In manchen Provinzen Deutschlands ist der Organismus des Elementarschulwesens noch sehr mangelhaft; in andern findet er sich zwar auf dem Papiere, aber er ist nicht in's Leben übergegangen; in andern bereitet man ihn vor. Statt des Organismus stößt man daher nicht selten auf Desorganismus, statt der Organisation auf Desorganisation. Es möchte daher nicht unwichtig sein, noch die Frage aufzuwerfen: Woran erkennt man es, daß es dem Schulwesen einer Provinz an der erforderlichen Organisation mangelt? Welches sind diese Schulübel und Hindernisse gedeihlichen Fortschreitens im Schulwesen? — Wir wollen diese Frage noch einiger Erörterung unterwerfen.

Wir finden die Antwort auf diese Frage, wenn wir die 3 Forderungen, welche ich als Bedingungen der Organisation des Schulwesens aufstellte, betrachten und sie verneinen, d. h.: in derjenigen Provinz ist nach meiner Ansicht das Schulwesen nicht organisirt, sondern desorganisirt, in welcher die Verhältnisse nicht so geordnet sind, wie es — natürlich Alles nach meiner Ansicht — die Organisation des Schulwesens verlangt. Daher erkennt man den Mangel fester organisirender Verhältnisse

1) daran, daß das Verhältniß zwischen den Schulen der Provinz nicht das rechte ist;

2) daran, daß die Art der Bildung der Schulamtskandidaten nicht von der rechten Art ist;

3) daran, daß die Besetzung der Stellen nicht von dem rechten Princip geleitet wird.

Ueber jeden dieser drei, für das Schulwesen höchst wichtigen Gegenstände erlaube ich mir noch folgende Bemerkungen und Vorschläge.

Erstens. Den Mangel des zum gedeihlichen Fortschreiten des Schulwesens einer Provinz erforderlichen Organismus erkennt man daran, daß das Verhältniß der Schulen der Provinz in sich und zu einander nicht von der rechten Art ist.

Wir wollen hier gar nicht von der verschiedenen Bestimmung der Schulen, je nachdem sie für das alltägliche, sogenannte gemeine, oder für das sogenannte höhere Berufsleben vorbereiten, sprechen, sondern nur unser Augenmerk auf einige desorganisirende Verhältnisse der Volksschulen allein richten; und zwar auf ein inneres und auf ein äußeres. Es fehlt an der innern Organisation der Schulen einer Provinz, wenn kein bestimmter Lehrplan vorgeschrieben ist. Ich halte dieß für ein ganz wesentliches Stück. Die Willkühr muß überall aus dem Schulwesen verbannt werden, und wo es auf die Bildung eines Volkes ankommt, da kann und darf man dem Belieben der einzelnen Bildner nicht Alles überlassen. Ein jeder Staat verlangt von jedem seiner Bürger ein gewisses Maaß von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten. Dieses Minimum setzt den allgemeinen Lehrplan fest und fordert die Erreichung desselben von jedem Lehrer. Der Lehrplan ordnet noch mehr an. Er überläßt auch die Art und Weise, wie der Unterricht ertheilt wird, das Methodische keineswegs einzig und allein dem Belieben der Einzelnen. Freilich schreibt er nicht alles Einzelne vor, um der Eigenthümlichkeit der Lehrenden nicht zu nahe zu treten, aber doch enthält er die Abstufung und Vertheilung des Lehrstoffes in einzelne Curse oder für die verschiedenen Altersstufen, und zugleich stellt er allgemeine Regeln der methodischen Behandlung des Unterrichts überhaupt und der einzelnen Lehrgegenstände im Besonderen auf. Dann erst kann von einer allgemeinen Bildung der Bewoh-

ner einer Provinz die Rede sein; dann erst ist die Gleichförmigkeit der Bildung hingestellt, welche die Einheit des Staatslebens mit sichern hilft; kurz, dann ist eine wesentliche Bedingung der innern Organisation des Schulwesens erfüllt. Wenn aber in den verschiedenen Schulen einer Provinz theils nach irgend einem, theils nach gar keinem, und in jenem Falle hier nach diesem, dort nach jenem Lehrplane unterrichtet wird, da kann von einer Organisation des Schulwesens noch gar nicht die Rede sein.

Es fehlt ferner an der Organisation des Schulwesens, wenn die neben einander befindlichen Schulen nicht im rechten Verhältnisse zu einander stehen. Dieses ist das äußere Mißverhältniß. Wir haben oben allen Volksschulen dasselbe Ziel gesteckt, und die Eintracht und thätige Freundschaft als ein wesentliches Mittel zur Erreichung dieses Zieles aufgestellt. Aber was lehrt uns die Erfahrung in dieser Hinsicht? Leben die Lehrer neben einander liegender Schulen nicht selten in Hader und Streit mit einander? Findet man unter ihnen nicht selten den gemeinsten Brodneid? Ist der Eine nicht oft bemüht, durch allerlei feine Künste dem Andern die Kinder aus der Schule herauszulocken und zu sich herüber zu ziehen? Entsteht daraus nicht häufig die bitterste Anfeindung? — So ist es. Und wo es so ist, wo dieses statt findet, da liegt die Quelle so schlimmer, für das Schulwesen und für die Zufriedenheit und Selbstständigkeit höchst verderblich wirkender Verhältnisse in den Mangel der Organisation des Schulwesens. Hier sind die Schulbezirke nicht abgegränzt; hier ist nicht jeder Schule ihr Wirkungskreis angewiesen. Da findet dann wieder eine Willkühr statt, welche die falschen Freunde der Aufklärung überall auch da in Anspruch nehmen, wo nur allein in gesetzmäßiger Beschränkung das rechte Heil zu finden ist. Jeder Schule muß ein bestimmter Erdraum angewiesen werden, auf welchem diejenigen Kinder wohnen, für welche die Schule errichtet worden ist. Diese Kinder gehören in diese Schule, und die Eltern bezahlen das Schulgeld, von dem schulpflichtigen Alter der Kinder an, an keine andere als an diese Schule, gleichviel, ob die Eltern die Kinder in diese oder in eine andere oder in gar keine Schule schicken. Die Freiheit gestatte man, (wenn man meint, daß es so sein müsse,) den Eltern, daß sie ihre Kinder in eine beliebige Schule schicken

können; aber das Schulgeld müssen sie an eine bestimmte Schule zahlen. Diese Freiheit bezahlen sie dann doppelt.

Alsdann weiß jeder Lehrer, was er an Schulgeld einzunehmen hat. Alsdann erleidet er durch die Ränke seines Kollegen welcher den Eltern seines Schulbezirks die Kinder abzuschmeicheln weiß, keinen baaren Verlust. Alsdann ist diese Quelle des bittersten Hasses neben einander wohnender Lehrer größtentheils verstopft. Alsdann erst braucht er sich in seiner Lehrweise und in der Einrichtung seines Unterrichts nicht nach jedem dummen Hans oder Klaas zu richten. Aber wie die Sache noch an vielen Orten, zumal in vielen Städten stehen, da darf er an zeitgemäße Verbesserungen gar nicht denken. Er sieht z. B. ein, welche große Vorzüge das Lesen nach den Lauten vor dem Lesen nach dem Buchstabennamen hat. Er führt das anerkannte Bessere ein. Nun verliert sich dieser und jener Schüler. Einer zieht den andern nach. Es erhebt sich das Geschrei, der Meister führe eine neue Lehrart ein. Der benachbarte Kollege, der aus Pfiffigkeit an der alten Weise festhält, spürt insgeheim das Feuer, und in wenigen Wochen stehen viele Bänke jenes Lehrers leer. Was will der gute Mann machen? In dem Schulgelde liegt der größte Theil seiner Einnahme, und die ist dem Schullehrer noch an den meisten Orten spärlich zugemessen. Er will leben und muß leben. Was bleibt ihm übrig, wertheste Freunde und theuerste Vertheidiger der Nothwendigkeit der Einführung des besseren Neuen!? — Er kehrt zum Alten zurück. Er kehrt gegen seine Ueberzeugung nach bittern Erfahrungen zum schlechten Alten zurück, und er hütet sich wohl, das bessere Neue einführen zu wollen. Das Schulwesen hat einen guten Lehrer weniger. So wäre es aber nicht gekommen, hätte sich seine Schule auf einen gewissen Distrikt angewiesen gesehen. Man wirft ein: Aber das hemmt die Thätigkeit der Lehrer! Sie werden faul, wenn ihre Einnahme gesichert ist! Wie wenig werden sie sich um die einzelnen Kinder bemühen, wenn sie in jedem Falle das Schulgeld von ihnen beziehen! Dergleichen Einwürfe kann man gegen jedes feste Gehalt machen. Dergleichen Einwürfe machen oft die am fertigsten, die sich ihres fixen Gehaltes freuen, und über die höchste Ungerechtigkeit klagen würden, wenn man sie auf unsichere Einnahmen setzen wollte. Dergleichen Einwürfe bedeuten daher nichts; denn sie beweisen zu viel und zu wenig. Sie rühren in der Regel von

denen her, welche die Selbstständigkeit der Lehrer fürchten. Unter ihnen befinden sich viele Geistliche. Wir kommen ein ander Mal auf diesen Gegenstand zurück. Ohnedieß steht es um eine Schule schon sehr schlimm, wenn der Lehrer durch das Schulgeld in Thätigkeit erhalten wird. Das ist Scheinthätigkeit und verwirkt, wie aller Schein, ein klägliches Resultat. Die wahre, allein Gutes wirkende Thätigkeit des Schulmannes hat andre Quellen. Daß diese sich nicht verstopfen sondern immer reichlicher sich ergießen, dafür sorge man. Und darum begrenze man fest und genau die Schulbezirke, in den Städten, wie auf dem Lande. Alsdann ist dem Brodneide und dem Hasse der Lehrer, welche Nachbarn sind, ein Schutzbrett vorgezogen. Freilich dämmt dieses noch nicht alles Wasser, und es sichert noch nicht ganz das collegialische Bestehen. Denn wenn die Eltern die Erlaubniß behalten, ihre Kinder irgend einer Schule anzuvertrauen, wenn sie an diese 2te Schule nur auch das Schulgeld bezahlen wollen, so hat der tückische Lehrer wieder Vortheil davon, wenn er seinen Kollegen in den Schatten stellt, und wenn er seine verführerischen Künste übt. Dieses Uebel ist weiter verbreitet, als man glaubt; die größeren Städte liefern die Beweise. Ich rede so lange von demselben, weil es eins der Krebsübel der Schule ist. Denn es verführt den Lehrer, sich einzig nach den Launen des Publikums, oder nach der einseitigen Forderung eines Stimmführers, eines Reichen ꝛc. zu richten. Es vernichtet des Lehrers Selbstständigkeit. Wie ist diesem Uebel ganz zu begegnen? — Nur auf dem Wege und auf die Weise, wie überhaupt das Böse auf der Erde vertilgt wird, nehmlich dadurch, daß die Menschen zur Sittlichkeit zurück kehren, und in dem menschlichen Vereine dadurch, daß sie zur sittlichen Gemeinschaft zurück kehren. Die Lehrer zur sittlichen Gemeinschaft? Allerdings. Denn wozu dienen sie denn demselben Endzwecke? Wozu anders widmen sie sich demselben Dienste? Wozu anders versammlen sie sich um denselben Altar? Oder sollen die Menschen, die Lehrer nie die Idee der sittlichen Gemeinschaft in's Leben einführen? Soll es ewig so bleiben, daß jeder um sich selbst einen Kreis zieht, in dessen Mittelpunkt sein Egoismus ruht? Haben die Menschen recht, die Alles nach dem Maaßstabe des baaren Vortheils oder Nachtheils für sie abschätzen? Soll jeder Lehrer den Vortheil des Nachbars sich zum Nachtheil, und seinen

Nachtheil sich zum Gewinn rechnen? So Gott will, wird es so nicht bleiben. Was ist zu thun? Antwort: Fixe Besoldungen für die Lehrer aus den Gemeindekassen. Aber so weit sind wir noch nicht. Und bis das wird, ist vielleicht noch weit hin. Wollen wir so lange warten? Antwort: Nein. Was ist zu thun? Dieses:

Die Lehrer einer Stadt oder eines Gebietes, wo Collisionen entstehen können, und wo die Lehrer sich von den Launen des Publikums frei machen wollen, wo sie die Würde der männlichen Selbstständigkeit zu schätzen und zu gebrauchen wissen, treten zusammen. Jeder legt die Listen über den Besuch seiner Schule von den letzten 5 (oder 10) Jahren vor. Man nimmt die Durchschnittszahl, wie viel Kinder jeder jährlich in der Schule gehabt, von wie vielen er also das Schulgeld bezogen hat. Diese Zahlen addirt, geben die Anzahl derjenigen Kinder, welche im Durchschnitte jährlich die Schule besucht haben. Die Lehrer garantiren die Durchschnittszahl der Kinder. Wenn z. B. ein Lehrer im Durchschnitt 124 Kinder in der Schule gehabt hat, so zieht er von nun an jährlich von 124 Kindern das Schulgeld, gleich viel, ob von nun an mehr oder weniger Kinder seine Schule besuchen. Weiter führe ich diesen Vorschlag nicht aus. Denn ich höre mir schon entgegen rufen: »unausführbar.« So sprechen diejenigen, welche ihre Unthätigkeit gern durch Gemeinplätze beschönigen; diejenigen, welche nicht an die zwingende Gewalt der vorantretenden sittlichen Würde und uneigennützigen Aufopferungsfähigkeit glauben; diejenigen, welchen die Idee der sittlichen Gemeinschaft fremd geblieben ist. Die Sache ist ausführbar und zwar leicht, wo nur der rechte Mann an die Spitze tritt. »Dann aber müßte auch die Beaufsichtigung der Schulen sehr genau und streng sein.« Allerdings. So wichtige Anstalten wie die öffentlichen Schulen sind, kann man nicht zu streng beaufsichtigen. Auch daran fehlt es an den meisten Orten, und es zeigt sich auch hier ein Mangel in der Organisation. Wir berühren denselben hier nicht weiter und kommen nun noch einmal auf unsere Forderung zurück, daß die Organisation des Schulwesens es verlangt, daß ein fester Lehrplan zu Grund liege und daß die Schulbezirke streng begrenzt seien. Wo dieß nicht ist, da ist das Schulwesen nicht organisirt, sondern desorganisirt.

Zweitens. Den Mangel des zum gedeihlichen Fortschreiten des Schulwesens einer Provinz erforderlichen Organismus erkennt man daran, daß die Art der Bildung der Schulamtskandidaten nicht von der rechten Art ist.

Auch in Betreff der Bildung der künftigen Elementarlehrer herrschte in vielen deutschen Provinzen eine verderbliche Willkühr. Das Examen machte ein wahres Minimum von Ansprüchen an die Examinanden, zum unersetzlichen Schaden für die Volksbildung. Vorzüglich da, wo die Prüfungen allein in den Händen der Geistlichen waren, wurden oft die erbärmlichsten Schlucker fähig befunden, ein Schulamt zu bekleiden. Es ist eine bekannte Thatsache, daß die Mehrzahl der Geistlichen sehr geringe Anforderungen an die Schullehrer macht, besonders was deren Bildung betrifft. Es giebt sehr viele Pfarrer, welche gar nicht einmal einen gebildeten Mann zum Schullehrer wünschen. Kann er mechanisch lesen, rechnen, schreiben, die Kirchenmelodien singen lehren und den Katechismus tüchtig dem Gedächtniß der Kinder einarbeiten, so leistet sehr vielen Pfarrern ein solcher Handwerker vollkommnes Genüge. Sie verlangen keinen Mann, der sich in der Literatur umgesehen hat, mit der Zeit fortschreitet, eignes Urtheil hat und selbst denkt. Dagegen aber macht der Staat in den aufgeklärtesten Männern, welche an die Spitze des Schulwesens berufen sind, andere Anforderungen an seine Lehrer. Daher mußte man der Willkühr, welche die Bildung der künftigen Lehrer beherrschte, ein Ende machen. Man dachte auf planmäßige, methodische, wohlberechnete Vorbildung der künftigen Volkserzieher, errichtete die Schullehrer-Seminarien, und stattete sie mit allen Mitteln aus, welche die Erreichung des großen Zweckes sichern. Durch sie beabsichtigt man vorzüglich diese Zwecke. Die Zöglinge sollen mit dem Unterrichtsmaterial und mit der Methode, dasselbe zu handhaben, vollkommen vertraut gemacht werden, daß sie den Stoff beherrschen und denselben mit Kindern so zu bearbeiten wissen, wie es die denkendsten Pädagogen der Zeit erdacht haben. Dann soll der Zögling in den Seminaren auch den rechten, wahren, sittlichen und religiösen Geist kennen lernen; er soll mit Wärme sein Fach ergreifen, ihn aus hohen Gesichtspunkte ansehen, selbst zum guten Menschen erzogen und in

den besten Angewöhnungen des Lebens befestigt werden. Kurz, das Seminar soll eine vollständige Menschen- und Lehrer-Bildungsanstalt sein. Wer die jetzigen Seminare, insonderheit die des preußischen Staates kennt, dem kann es nicht entgangen sein, daß in deren Einrichtung in der That so viele bildende Kraft liegt, daß die Jünglinge nirgends anders gerade so zum Schulamte und zum Leben überhaupt vorbereitet werden können, als es in den Seminarien der Fall ist. Auch bestätigt dieß überall die Erfahrung, und daher sind alle diejenigen deutschen Provinzen, welche bis zu den jüngsten Zeiten der eigentlichen Lehrer-Bildungsanstalten entbehrten, hinter den Provinzen, welche bereits längere Zeit ihre Lehrer aus denselben bezogen, im Betreff des Schulwesens zurück geblieben. Ein gut organisirtes Schulwesen verlangt daher, daß die Schulamtskandidaten in Seminarien gebildet werden. Nun hat man in einigen Provinzen, in welchen erst in neueren Zeiten Seminare errichtet worden sind, einen Mittelweg oder vielmehr zwei Wege zum Ziele eingeschlagen. Man hat den alten, den der Willkühr, nicht mehr für ausreichend gehalten; aber man hat ihn auch noch nicht ganz verlassen wollen. Das ist unselige Halbheit, halbes Wollen und halbes Nicht-Wollen, halb am Alten kleben und halb am Neuen. Man hat nehmlich Seminare errichtet, in welchen die Schulamtskandidaten nach vorgeschriebenem Lehrplane unterrichtet und geübt, nach festgestellten Erziehungsregeln erzogen werden, aber man macht es nicht zur Bedingung, daß jeder auf ein Schulamt Anspruch machender Jüngling seinen Weg durch das Seminar genommen habe. Man gestattet auch die Vorbildung zum Schulamte auf irgend beliebige Weise. Das heißt nun nach meiner Ueberzeugung, auf der einen Seite organisiren und auf der andern Seite deſorganisiren; auf die linke Seite des Papiers hinschreiben »Befehle,« und auf die rechte »Gegenbefehle.« Ich stelle folgende Alternative auf.

Entweder genügte die bisherige Bildungsweise der Schulamtskandidaten ohne Seminare, oder sie genügte nicht. Genügte sie, so war kein Grund vorhanden, kostspielige Anstalten zur Bildung der Lehrer zu errichten, und man muß sie wieder aufheben, sobald man sich von dem begangenen Irrthume überzeugt hat. Genügte sie nicht, so genügte sie nicht. Die Sache ist so klar wie die Sonne. Auch unterliegt es für den Vorurtheilsfreien, Unbetheiligten, wie für den, wel-

cher weiß, was die Zeit mit Recht von ihren Lehrern erheische, keinen Augenblick einem Zweifel, daß die Seminare ihren Zöglingen einen Grad der Bildung geben, welcher sonst auf keine Weise zu erstreben ist. In den Seminarien steht ein Jüngling, in den besten Jahren seines Lebens, 2 bis 3 Jahren, den Nahrungssorgen und andern Hemmketten der Bildung enthoben, unter der Bildung von Männern, welche sich einzig und allein dem Erziehungsgeschäfte der Lehrer widmen, wo alle Mittel vereinigt sind, welche die Bildung des Lehrers zu fördern vermögen. Hier ist der Jüngling von Gleiches Anstrebenden umgeben. Alle beseelt von Muth und Lernbegier, durch gleiche Gefühle und gleiches Streben in thätiger Freundschaft verbunden. Wie sollte es einem einzelnen Lehrer bei dem Uebermaße seiner Arbeiten, wie einem einzelnen Schulpfleger in wenigen Stunden wöchentlich möglich sein, ein Resultat zu erzielen, das auch nur von fern mit den Leistungen gewöhnlicher Seminare zu vergleichen wäre! Und selbst wenn ein Einzelner in Kenntnissen und Fertigkeiten außer einem Seminar eben so weit käme, als er in dem Seminar gekommen sein würde, so hat er doch nicht diejenige Art der Erziehung und Unterweisung erhalten, welche der Staat in seinen weisesten Männern für die beste künftiger Lehrer erkannt und vorgeschrieben hat. Aber in der Regel werden diejenigen Schulamtskandidaten, welche sich bei praktischen Lehrern zum Schulamte vorbereiten, nur zum Schulhalten zugestutzt und abgerichtet. Ohne alle Begründung der Sache machen die Lehrlinge nach, was die Meister ihnen vormachen. Es ist dieß das alte Schulmeister-Zunftthum. Dieses auszurotten, und zwar mit Stumpf und Stiel auszurotten, dazu eben sind die Seminare vorzugsweise berufen. Man privilegire daher nirgends länger dieses alte Unwesen, und stelle nur solche Schulamtskandidaten an, welche sich auf dem gesetzmäßigen, gründlichen Wege zu demjenigen Amte, das einen gebildeten Menschen, nicht einen Handwerker zum Vorsteher verlangt, vorbereitet, und in strenger Prüfung den Beweis der gründlichen Vorbereitung geliefert haben. Die Seminare leisten sonst nicht zur Hälfte, was sie leisten sollten, und es entstehen, wenn es noch andre Wege zum Schulamte giebt, als den durch das Seminar, Nachtheile aller Art für das gesammte Schulwesen. Wir nennen noch einige der erheblichsten.

a. Es entsteht Zwiespalt und Rangsucht unter Seminaristen und Nicht-Seminaristen. Natürlich; denn der Vortheil der einen Parthei ist der Nachtheil der andern. Daher werden sie bald feindselig einander gegenüber stehen. Diejenigen Lehrer, welche bisher Schulamtskandidaten herangezogen haben, indem sie den einen oder andern ihrer Schüler zum Gehülfen machten, dadurch einen wohlfeilen Unterlehrer erhielten, von welchem sie vielleicht obendrein noch bezahlt wurden, treten um's Interesse auf die Seite der Nicht-Seminaristen. Deßgleichen dieser oder jener Schulpfleger, welcher auch diesen oder jenen Jüngling zum Schulamte heranzog. Diese müssen ja Stellen haben, folglich den Seminaristen entgegen treten. Daher Zwiespalt, Hader und Partheiung. Was den Nicht-Seminaristen an Kenntnissen und Einsichten abgeht — denn daran tragen sie nirgends schwer — das muß durch besondere Begünstigung derselben, durch höhnische Blicke auf das Seminar, durch Verdächtigung desselben, und durch andere Pfiffe und Ränke wieder gut gemacht werden. Gleichviel, ob man das Seminar kennt oder nicht. Anfangs kennt es Niemand, und darum thut man durch kecke Urtheile dar, da, man es kenne. Da ist denn die Bildungsanstalt bald zu theoretisch, bald zu praktisch; jetzt legt sie zu viel Werth auf die Musik, jetzt zu geringen; bald fehlt es hier, bald da. Kurz, es fehlt unter obigen Umständen nicht an Scheelsucht, Intrique, Verläumdung und Bosheit, bis die gute Sache endlich den Sieg davon trägt. Aber wie viel wurde derselben nicht vorher geschadet!

b. Das Mittel fehlt, dem Schulwesen die besseren Köpfe zuzuführen. Wer es mit seinem Stande wohl meint, der wünscht nichts sehnlicher, als daß recht tüchtige Köpfe seinen Stand ergreifen möchten. Denn wodurch kann er besser und schneller gehoben werden als durch einsichtsvolle Menschen! Darum giebt es für den Schulstand, der ja erst anfängt, ein Stand zu werden, kein größeres Unglück, als wenn Schwachköpfe Lehrer werden. Es ist dieß nicht bloß ein Unglück für die einzelne Gemeinde, welche ihn dereinst znm Lehrer erhält, sondern es ist dieß ein Unglück für den ganzen Schulstand. Dagegen aber bringt es dem ganzen Stande Ehre, wenn ein tüchtiger Mensch für denselben gewonnen wird. Und es giebt in demjenigen Stande, wo der Kopf gebraucht wird, d. h. im Lehrstande

keine Thätigkeit ohne Kopf. Ein einziger tüchtiger Lehrer leuchtet in der ganzen Umgegend, und hebt durch die Achtung, welche er sich erwirbt, den ganzen Stand. Darum sollten diejenigen Lehrer, welche es mit ihrem Stande wohl meinen, auf nichts mehr bedacht sein, als die Mittel zu unterstützen, durch welche allein es möglich wird, die besseren Köpfe für den Schulstand auszulesen. Und dieses einzige Mittel fällt mit der Einrichtung, welche auch Nicht-Seminaristen zum Schulamte zuläßt. Man sage nicht, daß man ja in der Prüfung den Schwachkopf abweisen könne. Das kann man nicht, wenn er das vorgeschriebene Minimum leistet, und dann ist es zu spät, wenn er sich bereits zum Amte vorbereitet hat. Darum prüfe man die Köpfe, wenn sie sich zum Lehramte vorbereiten wollen, ob sie die erforderlichen Talente besitzen. Dieses geschieht eben mit allen denen, welche ins Seminar eintreten wollen. Und selbst hier bestehen sie noch ein Probejahr. Die Sache ist die. Wenn alle Schulamtskandidaten Seminaristen sein müssen, so melden sich immer viel mehr Aspiranten zur Aufnahme in die Anstalt, als aufgenommen werden können; in den älteren Provinzen Preußens gewöhnlich vier bis fünf Mal so viel. Dieß ist ein Glück für das Seminar, ein Glück für das gesammte Schulwesen, ein Glück für den aus seinem Staube mehr und mehr durch tüchtige Schulmänner zu hebenden Schulstand. Denn natürlicher Weise wählt man aus der großen Schaar nicht die schlechtesten, sondern die besten, diejenigen, welche die beste Vorbereitung genossen haben, diejenigen, welche die größten Anlagen und das meiste Geschick zum Schulamte zeigen. Da kommen nun die Widersacher gleich mit dem Einwurfe: aber diese auszulesen ist sehr schwer. Allerdings; und Irrthum ist auch hier möglich. Aber hier wählen 4 oder 5 verständige, erfahrene Männer aus, die einzig die Sache im Auge haben. Wo ist nun größere Sicherheit zu gewinnen? Darum erkenne man es, wie wichtig es ist, daß fort und fort ein Andrang zum Seminar vorhanden sei. Und der entsteht gar nicht — oder allenfalls durch den berühmten Namen der Seminarlehrer oder andere vorübergehende Umstände — wenn man sich auch ohne Seminar zum Schulamte vorbereiten kann. Ja eben dann erhält das Seminar in der Regel nur die schlechteren Köpfe. Denn wer Kopf hat, der geht den wohlfeileren und müheloseren, leichteren Weg

neben dem Seminar vorbei; wer aber keinen Kopf hat, sehr der Nachhülfe bedarf und doch Schullehrer werden will, den schickt man in das Seminar. Oder glaubt ihr, daß die Liebe zur gründlicheren Bildung die Leute in das Seminar treibe? In seltenen Fällen, ja; aber in der Regel führen ganz andere Beweggründe in diese Anstalten. Der junge Mensch weiß, wenn er in's Seminar treten will, in der Regel gar nicht, was Bildung heißt; und die Eltern wollen nicht Bildung, sondern Brod, und darum ein Amt für ihre Söhne. Derjenige Weg, auf welchem dieses am leichtesten und schnellsten erlangt wird, der ist ihnen der liebste. Oder ist es nicht also? Wenn es denn so ist, so mögen diejenigen verstummen, welche sich für Beförderer des Schulstandes ausgeben und dazu beitragen, daß diejenigen Mittel unbrauchbar werden, welche es möglich machen, vom Schulstande die schlechteren Köpfe abzuhalten, und denselben die besseren zuzuführen. Sie sind — diese Lärmschläger — die Feinde des Schulwesens.

Andere Nachtheile, welche durch die Zulassung der Nicht-Seminaristen zum Schulamte entstehen, werden unter der folgenden Nummer noch vorkommen. Die bisherigen aber reichen schon vollkommen zu dem Wunsche hin, daß es nur einen Weg zum Schulamte geben möge, wie zu der Forderung: »entweder allein und ganz das Seminar, oder gar kein Seminar.« Unentschiedenheit und Halbheit führen jeder Zeit zum Verderben. Entweder — oder. — Ein wohl organisirtes Schulwesen verlangt, daß die Schulamtskandidaten ihre Bildung auf die eine und gleiche Weise in einer gründlich vorbereitenden Bildungsanstalt erhalten. Im Gegentheile kann man in dieser Hinsicht von feststehenden und wohlstehenden Verhältnissen, d. h. von Organismus, nicht reden. —

Drittens. Den Mangel des zum gedeihlichen Fortschreiten des Schulwesens einer Provinz erforderlichen Organismus erkennt man daran, daß die Besetzung der Schulstellen nicht von dem rechten Princip geleitet wird.

Die Besetzung der Aemter ist eine der wichtigsten Angelegenheiten des Staates. Wie viel hängt davon ab, ob ein Amt gut oder schlecht besetzt ist! Alles! Je größere Wichtigkeit dem Amte selbst zukommt, desto wichtiger und nothwendiger ist eine glückliche Wahl. Es giebt zwei Arten

von Aemtern, je nachdem die Persönlichkeit des Beamten vorzugsweise mit in's Spiel kommt, oder nicht. Wenn nicht, oder doch so unbedeutend, daß dieses nicht in Anschlag gebracht zu werden braucht, wie z. B. bei den Zoll- und Empfängerstellen, bei den Postämtern ꝛc., so ist jeder Mensch, der ehrlich ist und die zur Führung des Amtes nöthigen äußeren Geschicklichkeiten besitzt, fähig und würdig, ein solches Amt zu bekleiden. Bei der Besetzung solcher Aemter braucht nicht eine besondere ängstliche Sorgfalt abzuwalten. Wenn aber die Führung des Amtes vorzugsweise an die Persönlichkeit dessen, welcher das Amt verwaltet, geknüpft ist, wie sich dieß bei allen Aemtern, welche die Urtheilskraft im steten Anspruch nehmen und deren Betrieb geistiger Art und Natur ist, zeigt, so ist die Wahl der Subjecte zu diesen Aemtern eine Angelegenheit, welche die größte Vorsicht und Auswahl erheischt. Denken wir uns nun überhaupt die Art und Natur des Erziehungs- und Lehrgeschäfts, wie es den Geist des Menschen beständig in Anspruch nimmt, wie auf den Charakter, die Gemüthsart, die ganze geistige Beschaffenheit des Erziehers und Lehrers so unendlich viel ankommt, wie nothwendig es sei, daß derselbe in die Verhältnisse passe, in welchen er mit Glück und Segen wirken soll, wie die Thätigkeit des Erziehers und Lehrers oft an Kleinigkeiten scheitert ꝛc. ꝛc. so werden wir es begreifen, warum man heut zu Tage bei der Besetzung der Schulstellen mit ängstlicher Gewissenhaftigkeit zu Werke geht. Und das mit allem Recht.

Wenn wir nun ganz im Allgemeinen die Frage aufstellen: »wem soll die Ernennung zu Aemtern übertragen werden?« so werden wir zur Antwort geben: demjenigen, welcher dieses am besten versteht. Und derjenige versteht es, welcher die Natur des zu besetzenden Amtes selbst im Allgemeinen, dann die speciellen und Localverhältnisse des erledigten Amtes und endlich die Individuen kennt, welche die zur Verwaltung des Amtes gesetzlich erforderlichen Eigenschaften besitzen. Alle diese Eigenschaften vereinigen sich nur in Männern desselben Faches, dessen das Amt ist. Was zur Führung eines Richteramtes erforderlich ist und wer dazu paßt, weiß am besten und eigentlich allein der Rechtsgelehrte; welche Eigenschaften zur Verwaltung eines geistlichen Amtes qualificiren, erfahren wir am besten von einem Geistlichen; und wodurch ein Mensch würdig wird,

Lehrer und Erzieher zu werden, das weiß Niemand beſſer als der Schulmann. Wer ſoll nun die Schulſtellen beſetzen? Wem wird in jeder Provinz, deren Schulweſen vollſtändig organiſirt iſt, dieſes wichtige Amt übertragen werden, und allein übertragen werden können und allein übertragen werden dürfen, als dem Schulrathe der Provinz? Er beſitzt im höchſten Maaße, nehmlich wenn er, wie wir vorausſetzen, das Schulweſen nicht aus der Schreibſtube dirigirt, die Kenntniß deſſen, was dazu gehört, ein Schulmann zu ſein; er kennt zugleich die Lokalverhältniſſe der erledigten Stellen, und er kennt die bereits angeſtellten Lehrer und die Schulamtskandidaten. In ſolchem Maaße beſitzt Niemand in der Provinz dieſe Kenntniſſe, dieſe, die glückliche Wahl bei Beſetzung der Lehrſtellen bedingenden Kenntniſſe. Darum ſollte überall die Beſetzung der Schulſtellen von dem Schulrathe ausgehen. Er allein iſt dazu fähig und würdig.

Leider ſteht es mit dieſem Theile des Organismus des Schulweſens in vielen Provinzen Deutſchlands noch ſehr ſchlecht. Es herrſcht zum Theil die Willkühr, zum Theil der Leichtſinn, zum Theil der Zufall, zum Theil der Nepotismus und andere ſtörende Verhältniſſe hindern das Gedeihen der guten Sache.

An vielen Orten wählen die Gemeinden ihre Lehrer ſelbſt. Gegen dieſes Verfahren habe ich mich ſchon an einem andren Orte (in Roſſel's Monatſchrift Jahrg. 1825) ausgeſprochen, und ich habe daſelbſt die Folgen, welche daraus dem Schulweſen erwachſen, nachgewieſen. Was ein Anonymus dagegen vorgebracht hat, verdiente keine Berückſichtigung. Derſelbe wollte uns glauben machen, daß es im Bergiſchen bei den Wahlen der Lehrer ſo ſchön friedlich und herrlich herginge. Vortrefflich; gerade ſo herrlich und würdig wie bei der neulichen Predigerwahl in S. Was hier im Großen geſchah, ſo daß es ſtadt- und landkundig wurde, geſchieht bei den Schullehrerwahlen im Kleinen. Wird dort gelb geſungen ſo ſingt man hier weiß.*) Aber Menſchen, wie der anonyme Erwiderer, verdecken der Regierung die Wahrheit, täuſchen und betrügen ſich ſelbſt, oder täuſchen und betrügen Andre. Ich werde, ſo lange ich vermag, nicht aufhören, die Nothwendigkeit zu vertheidigen, den Gemeinden das Recht, ihre Schullehrer ſelbſt zu wählen, abzunehmen.

*) gelb mit — Dukaten, weiß mit — Thalern.

Zu ihrem eignen Heil, zum Heil für die gute Sache, zur Förderung des Organismus, d. h. der Einheit, Selbstständigkeit und Tüchtigkeit des Schulwesens. Wer wählt in den Gemeinden? die Glieder der Gemeinde oder ein Ausschuß; also Bauern und Bürger z. B. Handwerker, Krämer, Kaufleute. Aber daß diese vom Schulwesen nichts verstehen, das wird man doch nicht erst zu beweisen brauchen. Und Leute, wenn auch sonst guten Willens, die aber der Sache ganz unkundig sind, üben das Recht, in so wichtigen Angelegenheiten Aemter zu besetzen? Und das wird vertheidigt? Das begreife der, der es kann. Begreiflich wird es nur durch den St. Interessentius, d. h. durch den Eigennutz, durch das Festhalten am Herkommen, durch die Gemeinheit der Ansichten vom Schulamte, durch die Beschränktheit. Aber man sagt: Die Prediger leiten ja die Wahl. Das ist in der Regel nicht der Fall. Sehr viele interessiren sich nicht einmal so viel für die Sache, daß sie sich die Mühe nehmen sollten, Einfluß auf die Wahl auszuüben. Bei den Wahlen bilden sich in der Regel Partheien, die sich gegenseitig befehden. Der Prediger will es mit keiner verderben. Er bleibt neutral. Oft fällt eine Wahl nicht so aus, als man erwartet hatte; da giebt es hinterher Vorwürfe. Aber der Prediger will sich den Rücken frei halten. Er bleibt daher wieder neutral. Und gesetzt, der Prediger sucht die Wahl zu leiten. Haben denn unsere Geistlichen, wie sie in der Regel sind, diejenigen Kenntnisse, Einsichten, Ansichten und hohe Gesinnungen vom Schulamte, daß die Wahl nun in den besten Händen ist? Nein. Wo sollten unsere Geistlichen diese Kenntnisse her haben? Etwa von der Universität, oder vom Gymnasium her, oder vom Bücherlesen, oder durch Nachdenken? Oder versteht es sich von selbst, daß ein Prediger auch ein Pädagog, auch ein Schulmann sei? Vielleicht ist das jeder gebildete Mann? — Wenn man diese Fragen bejahen könnte, so möchten unsere meisten Prediger das Schulwesen kennen, aber so ist es nicht. In der Regel wollen sie von demselben gar nichts wissen. Und eben diese wissen denn auch nichts davon. Und wovon man nichts weiß, dafür hat man gar kein Interesse. Das Studium unserer Theologen ist von der Art, daß sie das Schulwesen gar nicht kennen lernen können. Sie erfahren kaum, daß dasselbe, besonders das neuere, eine eigene Literatur habe, daß es sich vom Gymnasialwesen ganz los gesagt, und, fast

im Gegensatze mit denselben, eigends weiter gebildet habe. Hier in Mörs lebte ein evangelischer Kandidat mehrere Jahre lang, ganz geschäftslos, auf ein Amt wartend. Derselbe betrat während dieser ganzen Zeit nicht ein einziges Mal die städtische Elementarschule, noch die Seminarschule, noch das Seminar. Und doch hätte er hier für seinen künftigen Beruf wohl Einiges lernen können. Nichts desto weniger aber, ungeachtet dieser ungeheueren Armuth an Kenntnissen vom Schulfache und ungeachtet dieser traurigen Interesselosigkeit für dasselbe, wird er sich dereinst als Pfarrer für einen ganz guten (gebornen!) Schulaufseher und Schulinspektor halten. Und wahrscheinlich würde derjenige sich sehr vergehen, welcher ihm dieses absprechen wollte. Aehnlich und gleich diesem sind die meisten unsrer jungen Theologen. Sie studiren die alten Kirchväter und die Mystik, aber nach den Kenntnissen der Psychologie, Pädagogik und Natur fragt man vergebens. Eine traurige Wahrheit! Daher ist das Schulwesen in den Händen vieler Geistlichen so übel berathen. Daher geht es demselben oft da noch am besten, wo sich der Geistliche gar nicht um dasselbe bekümmert. Denn nicht selten legen sie der Entwickelung der guten Sache Hindernisse in den Weg. Gewiß aber ist es, daß sie die Gemeinden nicht fähig machen, die Schulstellen mit Verstand zu besetzen.

Welche große Nachtheile erwachsen dem ganzen Organismus des Schulwesens einer Provinz aus dem Wahlrecht der einzelnen Gemeinden! Wie wird dasselbe dadurch recht eigentlich desorganisirt! Ich nenne folgende Nachtheile:

a) Die freien Wahlen erzeugen Zwiespalt und Partheiung in den Gemeinden selbst. — Man braucht darüber die Erfahrung nicht zu befragen. Das läßt sich, wer Menschen kennt, a priori schon begreifen.

b) Die freien Wahlen veranlassen die Kandidaten zur Anwendung unwürdiger Mittel. Wer kennt nicht diese Mittelchen! Sie werden so häufig geübt, daß der gemeine Mann für seinen Clienten allen Muth aufgiebt, wenn er nicht solche Mittelchen aufzufinden weiß. Die freien Wahlen verderben nicht selten den Charakter der Kandidaten. Wozu wird ein solcher nicht endlich geneigt gemacht, wenn er ein oder zwei Dutzend Mal vergeblich in der Wahl gewesen ist?

c) Die freien Wahlen erniedrigen die Kandidaten, erniedrigen das Schulwesen.

Nicht selten bleibt man, nachdem die Schulamtskandidaten zur Probe bestellt sind, bei der Ablegung einer Probelection nicht stehen. Man nimmt es sich heraus, die Kandidaten in Gegenwart der Gemeinde und Schulkinder förmlich noch einmal zu examiniren. Ich bin selbst Augenzeuge davon gewesen. Nachher erklärten die armen gemißhandelten Kandidaten gegen mich, daß es ihnen in den Augenblicken, wo sie so behandelt worden wären, leid gewesen sei, sich dem Schulfache gewidmet zu haben. Die hohen Regierungen wissen nicht immer, was sich kleine Potentaten erlauben. Bei den freien Wahlen werden die Kandidaten gewöhnlich erniedrigt.

Aber auch die Sache des Schulwesens wird gemein gemacht. Wenn da ein Dorfschulz oder ein andrer Bauer mit zu Rathe sitzt, und hinterher seine mitzählende Stimme giebt, so erklärt man solche Menschen in Sachen für mündig, in denen man ihre Unmündigkeit ihnen vorhalten sollte. In so hohen Dingen, wie Erziehungs- und Unterrichtsangelegenheiten sind, darf kein Bauer und kein Bürger eine Stimme haben. Das heißt die Perlen vor die Säue werfen, und Hohes wie das Gemeinste behandeln. Bei den freien Wahlen frevelt man in der Regel gegen die heilige Sache der Volksbildung.

d) Die freien Wahlen machen es unmöglich, gegen die Kandidaten Gerechtigkeit zu üben.

Gerechtigkeit ist das erste und oberste Prädikat der Staatsverwaltung. Die freien Wahlen hemmen diese Gerechtigkeit. Es ist gerecht, demjenigen das beste Amt zu ertheilen und zuerst ein Amt zu ertheilen, welcher der des Amtes Würdigste ist; und es ist ungerecht, einen zweiten, wenn auch würdigen, dem ersten vorzuziehen. Dieses geschieht in der Regel bei den freien Wahlen. Denn die Gemeinden wählen ja nach Willkühr, wählen frei. Und doch hat Einer die ersten, nächsten und gerechtesten Ansprüche auf das erledigte Amt. Dieser erfährt alsdann, wenn er nicht gewählt wird, Ungerechtigkeit. Und das Böse erzeugt immer nur Böses.

Wenn die Schulamtskandidaten, nämlich die Seminaristen, nach vollendetem Cursus und nach abgelegter Prüfung mit einem Wahlfähigkeitszeugniß ausgestattet werden, so werden dieselben zur Bezeichnung des Grades ihrer Bil-

dung, ihres Charakters, ihrer Würdigkeit, kurz ihres ganzen Seins mit den Nummern I, II oder III versehen; d. h. diejenigen, welche N. I haben, verdienen vor jedem, der N. II hat, den Vorzug. In ganz gerecht handelndem Staate wird dieser Vorzug anerkannt, und er hat für die Besitzer ersprießliche Folgen. Aber was kümmern sich die Gemeinden um N. I, II oder III? Sie sehen zu, wenn nicht noch andre versteckte Nebenabsichten die Wahl leiten, ob der Kandidat ihnen gefällt, ob er so katechisirt und deklamirt, wie sie meinen, daß es sein müsse, ob er die Orgel ordentlich zu schlagen versteht, eine Stentorstimme hat und Fraktur schreiben kann. Welcher Sporn liegt nun noch in den Nummern I, II, III für die Schulamts-Beflissenen? Allerdings der innere Sporn noch; aber der reicht bei den Menschen nirgends hin, und überall soll in dem Staate der Gerechtigkeit die äußere Belohnung mit der innern Würdigkeit übereinstimmen. Diejenigen Kandidaten, welche das Prüfungszeugniß N. I haben, müssen zuerst versorgt werden, und unter denen von N. I der beste wieder zuerst. Dann erst kommt die Reihe an die von N. II, und zuletzt an die von N. III. Das kann man nicht ausführen, wenn man die Kandidaten nicht so genau kennt, wie die Seminare ihre Zöglinge kennen, und wenn die Besetzung der Schulstellen von den Gemeinden abhängt. Daraus folgt denn das Eine wie das Andre; das Eine, daß man die Lehrer allein in den Seminarien bilden lasse, und das Andre, daß man den Gemeinden nicht das Recht einräume, ihre Lehrer selbst zu wählen. Welch ein unendlicher Sporn für die sich dem Schulamte widmenden Jünglinge, wenn sie mit Sicherheit wüßten: von deinem Betragen, von dir allein hängt es ab, ob du früh oder spät ins Amt kommst, ob du zu einer guten oder schlechten Stelle befördert wirst! Welch ein unendlicher Sporn für jeden bereits angestellten Schulmann, wenn er mit Sicherheit wüßte; wenn du deine Pflicht thust, eifrig dich fortbildest ꝛc., so ist die erste bessere Stelle, welche erledigt wird, dein!

e) Die freien Wahlen rauben den Lehrern die Selbstständigkeit, und hemmen sie an zeitgemäßen Verbesserungen.

Der Lehrer ist von der Gemeinde gewählt worden. Er verdankt ihrer Gunst die Stelle, sein Amt, seinen Wirkungskreis, sein Brod. Er tritt von vorn herein als ein von dem Willen der Gemeindsglieder Abhängiger auf. Man

übergiebt ihm die Schule und erwartet von ihm, daß er nicht gegen den Willen der Gemeinde, zumal nicht gegen den Willen der Wahlherrn oder Stimmführer handle. Nun ist man überall, zumal die Bauern, mit dem »Alten, Bisherigen, mit dem, was alle Zeit*) so gewesen ist,« sehr zufrieden. Man haßt und scheut die Neuerungen. Die guten alten Zeiten, die herrlichen! Der alte Meister! Folglich soll Alles bei'm Alten bleiben. Der neue Meister soll es so machen, wie es der alte Meister gemacht hat. Ich würde wahrhaftig keinem Kandidaten rathen, vor einer Wahl es sich merken zu lassen, daß er diese und jene Abänderung der alten Ordnung zu treffen gesonnen sei. Sicherlich würde er als ein gefährlicher Neuerer nicht mit auf die Wahlliste gebracht werden. Die Bauern meinen, daß derjenige Mann, den sie selbst gewählt haben, d. h. der Schullehrer, sich nach ihrem Willen richten müsse. Sie fesseln den Lehrer in seinen Bestrebungen. Die freien Wahlen rauben ihm die Selbstständigkeit und hemmen den zeitgemäßen Fortschritt des Schulwesens. Woher kommt es doch, daß in den meisten Elementarschulen am Rheine so Vieles noch bei dem allerältesten Alten ist? Das rührt nicht allein von dem Mangel der Bildung der Lehrer, das rührt zum Theil davon her, daß sie es nicht wagen dürfen, zeitgemäße Verbesserungen zu machen. Sie sind die Knechte der Gemeinde.

f) Die freien Wahlen hemmen überhaupt den Aufschwung des Schulwesens.

Wovon hängt es ab, daß das Schulwesen in ein recht lebendiges, frisches Treiben gerathe? Wodurch ist das frische Leben in den Schulen bedingt? Doch durch das Leben der Lehrer. Sind diese recht lebendig, treibt sie der Geist, streben sie aufwärts, sind sie in den rechten Schwung versetzt, fühlen sie sich als Glieder eines großen lebendigen Ganzen, dann ist Leben, Bewegung und Fortschritt im Schulwesen, dann geht es weiter in der großen Angelegenheit der Volksbildung. Wenn aber das Salz dumm wird, womit soll man salzen? daher ist es die wichtigste Aufgabe für die Regierungen und zunächst für den Schulrath, die Mittel in Anwendung zu bringen, welche unter die Lehrer Leben bringen und es darin erhalten. Das geschieht durch innere, wie

*) Wer fühlt den Unsinn solcher Redensarten nicht?

durch äußere Mittel. Letztre sind die sichersten. Sie sind: Verbesserung des Einkommens der Lehrer und Austheilung der Aemter nach Verdienst und Würdigkeit. Ohne diese großen Hebel des Schulwesens sind alle andere Mittel Surrogate. Sie helfen, aber nicht durchgreifend; sie täuschen. Möchten wir endlich aufhören, uns zu täuschen! Ich rede hier nur noch von dem zweiten Hebel, von der Vertheilung der Aemter nach Maaßgabe des Verdienstes und der Würdigkeit. Dieses hält die Lehrer lebenslänglich in Spannung und Athem. Wodurch ist das Pabstthum so mächtig und gewaltig geworden? Wodurch anders, als dadurch, daß alle katholischen Geistlichen unmittelbar abhängig sind von ihren Obern. Gefällt sein Betragen, so wird er befördert. Mißfällt es, so wird er zurückgesetzt. Das bleibt nie aus. Wenn es also auch im Schulwesen wäre, so würde nicht leicht ein Lehrer versinken und verbauern, was jetzt bei den meisten der Fall ist. Suche man einmal nach 10 Jahren bei denjenigen, welche mit Begeisterung ihr Schulamt antraten, noch nach dem früheren Feuer und Leben — ach, welche Veränderung! Der junge Mann ist unter die Bauern gerathen; schlechtes Einkommen; keine Aufregung in der Umgebung; ungeregelter Schulbesuch; drückende Verhältnisse aller Art, und keine Aussichten zur Verbesserung, oder sehr fern liegende! Wenn dagegen jeder weiß, daß er den Augen des wachsamen Schulrathes nicht entgeht; wenn er jeden Tag dessen Besuch gewärtig sein muß; wenn er aus Erfahrung weiß, daß jeder aufstrebende Schulmann erkannt und zu besserer Stelle befördert wird: dann müßte er ein Esel sein, wenn er sich nicht wacker und frisch erhielte. Und dann nimmt man ihm auch das, was er hat. Jetzt aber bleibt in den Provinzen, welche das freie Wahlrecht bei der Besetzung der Schulstellen ausüben, alles stationarisch und die meisten Lehrer versinken. »Da sitze ich nun auf meiner kleinen Stelle; unbeobachtet und ungesehen; ich thue meine Schuldigkeit; ernähre mich und die Meinigen mit aller Anstrengung kümmerlich; schaffe mir von dem sauer verdienten Erwerb dieses und jenes neue Buch an ꝛc. Das habe ich nun so 10 Jahre gethan und immer gehofft, es werde mir glücken, eine bessere Stelle zu erhalten; aber immer ist es mir fehl geschlagen. Ich muß die Hoffnung dran geben ꝛc.« — Der Mann versinkt. Wer trägt die Schuld? Die Unmöglichkeit, ihn, wenn er es verdiente, zur rechten Zeit zu ver-

setzen. Mannigfaltig sind die Mittel, welche man in den jetzigen und früheren Zeiten zur Abhülfe der die Lehrer und die Schule drückenden Uebel vorgeschlagen hat. Unter ihnen sind einige die Haupt- und Radicalmittel, ein Inneres: tüchtige Bildung der werdenden Lehrer — ein Aeußeres: hinreichendes Auskommen — und das Hauptmittel: Einrichtungen, welche es jedem Lehrer in die Hand geben, seinen Lebenskreis zu erweitern und zu verengern. Was will der Mensch? Was hält ihn in stetem Streben? Was erregt alle seine Kräfte? Die Gewißheit, daß ihm wird, was er verdient, daß er weiter kommen kann, daß er gewiß weiter kommt, wenn er die Bedingungen, an welche dieser Fortschritt geknüpft ist, erfüllt. Nehmet dem Kaufmann die Aussicht zu ehrlichem Gewinn — er hört auf, zu speculiren. Schiebet die Hoffnung des Lehrers, weiter zu kommen, in's Unerreichbare, Unwahrscheinliche — er steht still und geht rückwärts. Was ist zu thun? I) Klassification aller Schulstellen einer Provinz; II) Klassification aller Lehrer derselben, der bereits angestellten und der Kandidaten. Das richtigste Princip der Klassifikation der Schulstellen ist ihr äußerer Werth, das Einkommen, das mit ihnen verbunden ist; das richtigste Princip der Klassifikation der Menschen ist ihre innre Würde, der Grad der Befähigung zu den Aemtern. Also Schulstellen: No. I, No. II, No. III; No. I die einträglichsten, No. III die geringsten. Lehrer: No. I, No. II, No. III; No. I die tüchtigsten, No. III die schwächsten. Jeder Kandidat erhält in der Prüfung eine dieser Nummern. Die das Zeugniß No. III oder II erhalten, können in einer folgenden Prüfung II oder I erwerben. Nun wird eine Stelle vakant; z. B. eine von No. I. Die will keiner der Lehrer, welche bereits eine Stelle von No. I haben. Es wird die Liste der Rangordnung der Lehrer aufgeschlagen. Zunächst werden diejenigen Lehrer berücksichtigt, welche mit dem Zeugnisse No. I eine Stelle von No. II inne haben. Wer von ihnen oben an steht, erhält die erledigte Stelle. Dieses Beispiel genügt, die Leichtigkeit der Ausführung zu zeigen. Im Allgemeinen stehen die Grundsätze fest: Die erledigten Stellen werden vergeben nach der Würdigkeit der dazu qualificirten Subjecte, und: ein bereits im Amte stehender Lehrer hat vor jedem Kandidaten bei gleichen Prüfungs-Nummern den Vorzug. Im Allgemeinen würde man daher wohl thun, auch die besten Kandidaten

auf den Stellen II und III anfangen zu lassen. Wem leuchtet es nicht ohne weitere Ausführung ein, daß eine solche Einrichtung den Grundsätzen der Gerechtigkeit gemäß ist und eine Thätigkeit unter die Lehrer bringen würde, wie kein anderes Mittel! aber was wird in dieser Beziehung gewirkt, wo die Gemeinden das Wahlrecht, nach Willkühr und Laune, nach Gunst und Abgunst, meist ohne den rechten Verstand und in der Regel ohne reines Interesse für die Schule, ausüben? Die Resultate sind allgemein bekannt. Die freien Wahlen hindern es, die Lehrer dadurch in der rechten Spannung zu erhalten, daß sie nach Würden und Verdienst befördert werden. Und daß sie nach Verdienst und Würden zurück- und abgesetzt werden. Wie mancher verwaltet sein Schulamt gottlos! Wie Mancher ist faul, nachlässig, träge und gemein in seiner Schule? Aber wer will ihm was thun so lange er äußerlich seine Pflicht thut, regelmäßig die Stunden hält ꝛc.? Und doch verdiente manch einer unbedingt die Zurück- und Absetzung. Aber das kann gar nicht statt finden, wo die Gemeinden das Wahlrecht üben. Die wählen keinen Solchen, oder wenn sie ihn wählen und die Stelle weniger einträglich ist, als die frühere, so schlägt er dieselbe aus. Wenn aber das Recht der Besetzung der Schulstellen in der Hand des Schulrathes ruht, dann fährt eine heilsame Furcht und eine segensreiche Begeisterung unter die Lehrer. Der schlechte wird auf eine schlechtere Stelle gesetzt, und, wenn dieß nicht fruchtet, abgesetzt; der bessere rückt vor. Das erhält die Lehrer in derjenigen Spannung, welche dem Schulwesen die segensreichsten Früchte bringt.

Aber um alle diese gar nicht genug zu schätzenden Folgen bringt man sich, wenn man den Gemeinden das Wahlrecht übergiebt. Der Regierung sind dann die Hände im eigentlichen Sinn des Wortes gebunden. Sie mag wollen, aber sie kann nicht. Sie kann nicht einmal einen Schullehrer versetzen; den sie hat keine einzige Stelle zu vergeben. Alles bleibt statarisch, wie die Stereotypen. Die Lehrer sitzen, wie die Austern, auf ihren Stellen fest. Nun fehlt der Aufschwung und die Begeisterung. Es geht dann dem Schulkörper wie dem menschlichen, wenn die Nerven unterbunden sind. Das Lebensprincip ist gelähmt, und nur einzelne Organe thun noch ihre Verrichtung. Aber aus dem Ganzen ist der belebende Odem gewichen. Das Schulwesen ist nun mehr eine schwere Masse, als ein belebter Organismus. —

Es giebt der Nachtheile noch mehr, welche sich durch die Ausübung des freien Wahlrechts der Gemeinden über das Schulwesen ergießen. Allein schon die bisher aufgezählten reichen hin, um den Wunsch zu rechtfertigen, daß das Recht der Besetzung der Schulstellen nirgends von den der Sache Unkundigen, sondern allein von dem der Sache am besten kundigen Manne, d. h. von dem Schulrathe der Provinz, ausgeübt werde. Die unseligen Folgen jenes, und die segensreichen Folgen dieses Verhältnisses liegen zu Tage. Wenigstens wird man sich bescheiden müssen, da nicht von einem Organismus des Schulwesens zu sprechen, wo es an einem organischen Princip durchaus fehlt. An vielen Orten und in vielen Provinzen möchte es aber wohl ernstlich anzurathen sein, auf eine vollständig durchgreifende Organisation des Schulwesens zu denken.

Zusatz. 1) Wie verschieden in den einzelnen Provinzen Deutschlands die Grundsätze sind, welchen man in Beziehung auf das Schulwesen folgt, zeigt z. B. ein vergleichender Blick auf Preußen und Hessen-Darmstadt. In jedem dieser beiden fortschreitenden Staaten ist Einiges von dem, was ich in einer kleinen vollständigen Organisation des Volksschulwesens für wesentlich halte. In Preußen bilden nach einer Verordnung des hohen Ministerii vom Jahre 1826 die Seminarien die Mittelpunkte der Volksschullehrer-Bildung. In der Regel treten die künftigen Lehrer in ein Seminar ein. Ihrer sind so viele errichtet als das Bedürfniß verlangt, und die Zahl der Jünglinge, welche jährlich aus denselben entlassen werden, entspricht der Anzahl der zu besetzenden Stellen. Zwar ist es nicht verboten, daß sich ein Einzelner außer dem Seminar seiner Provinz und seiner Confession, überhaupt ohne Mitwirkung eines Seminars, wie es ehemals allgemein geschah, zum Lehrer bilde. Aber jeden Falls muß er sich in dem Seminar zur Prüfung stellen. An ihn ergehen dieselben Anforderungen wie an die Seminaristen, wie es recht ist, und genügt er denselben, so erhält er mit den Seminaristen gleiche Rechte, wie es ebenfalls Recht ist. Denn allerdings kommt es zuletzt nicht darauf an, wo ein Mensch gebildet ist, sondern darauf, wie er gebildet ist. Natürlich werden die Fälle, in welchen Ein-

zelne ohne Seminar sich zum Lehrerstand bilden, immer seltener, und sie werden in wenigen Jahren zu den seltenen Fällen gehören. Im Preußischen also beherrschen die Seminarien von 1826 an die Volksschullehrer-Bildung; sie sind die Centralpunkte des sich entwickelnden Volksschulwesens, das Herz des organischen Leibes der Elementarbildung.

In dem Großherzogthum Hessen-Darmstadt fehlt diese vollständige Organisation noch. Zwar bestehen dort seit einigen Jahren 2 Seminare, das evangelische in Friedberg, das katholische auf der Bergstraße (in Bergheim, wenn ich nicht irre); aber es giebt der Schulamtskandidaten noch zu viele, welche neben den Seminarien ihre Vorbereitung zum Schulamte suchen. Also ist es nicht gut. Noch schlimmer wirkend als diese Lücken- und Mangelhaftigkeit, ist die dort bestehende Einrichtung, daß die Zöglinge der Seminare ihre Entlassungsprüfung gar nicht in den Seminaren selbst machen, sondern nach Giesen und Darmstadt wandern müssen, um sich dort vor geistlichen Exhoren prüfen zu lassen. Das heißt den Mittelpunkt zum Umkreise, den Umkreis zum Mittelpunkt machen. Das heißt, denen die entscheidende Stimme entziehen, welche doch vorzugsweise durch Bildung, Kenntniß des Volksschulwesens und Bekanntschaft mit den Examinanden zur Entscheidung geschickt sind. Das ist die verkehrte Ordnung, die für die Stellung der Seminare und für die öffentliche Meinung über dieselbe, worauf in der Welt so sehr viel ankommt, und an welche die gedeihliche Wirksamkeit, als an eine unerlaßliche Bedingung geknüpft ist, die nachtheiligsten Wirkungen hervorbringen muß. Was aber den Seminaren Schaden bringt, schadet dem ganzen Volksschulwesen.

Von einer anderen Seite ist dagegen das Volksschulwesen in Hessen-Darmstadt, nach meiner subjectiven Meinung, fester organisirt als in manchen Provinzen Preußens, nehmlich in Betreff der Besetzung der Schulämter. In dieser Beziehung ist nicht dieselbe Einrichtung in allen preußischen Provinzen durchgeführt. Und doch ist gewiß eine für alle Provinzen die beste. Was man in dieser Hinsicht von dem verschiedenen Charakter der Bewohner der einzelnen Provinzen sagt, um daraus verschiedene Forderungen zu begründen, halte ich in der Regel entweder für einseitigen, beschränkten Provincialsinn, oder für Anmaßung. Ein Staat, eine Regierung, ein Staatsoberhaupt — also auch einer-

lei Einrichtungen, einerlei Gesetze. Was sich in Schlesien als das Beste bewährt hat, wird auch in den Rheinprovinzen das Beste sein, obgleich der Rheinländer nur zu gern Manches anders oder Einiges voraus haben will. Ich halte diese Verschiedenheiten in den Provinzen, welche zu demselben Staat gehören, für Mittel, die Einheit der Bürger und Unterthanen, die gleiche Gesinnung Aller in Staatsangelegenheiten, aufzuhalten. Denn die Gleichheit der Gesinnung geht aus der Gleichheit der Verhältnisse hervor, die Verschiedenheit der Gesinnung aus der Verschiedenheit der Verhältnisse. Wollte man jeden Bürgermeister fragen, wie der kleine Staat, dem er vorsteht, zu regieren sei, so würde man so viele Staaten erhalten, als es Gemeinden oder Bürgermeistereien giebt. Ich wünsche daher auch Einheit der Einrichtungen, durch welche die Schulstellen besetzt werden. In den älteren preußischen Provinzen ist in dieser Beziehung das Heft theils in den Händen der Patrone, theils in den Händen der einzelnen Regierungen; in den Rheinprovinzen wählen die einzelnen Gemeinden oder die Vorsteher der einzelnen Kirchen ihre Gemeinde- oder Confessions-Schullehrer. Zwar haben diese Behörden oder Corporationen eigentlich nur das Präsentationsrecht dreier Individuen, aus welchen die betreffende Regierung eins auswählt. Allein in der Regel erhalten sie denjenigen Kandidaten, welchen sie wünschen. Das Präsentationsrecht ist also in der Regel ein Wahlrecht.

Die vormalige französische Regierung hatte 1812 für diejenigen deutschen Landestheile, welche ihrer Gewalt unterworfen waren, dieses Wahl- oder Präsentationsrecht der Gemeinden und Kirchenvorstände aufgehoben. Das Patronatrecht war schon während der Revolution gänzlich verschwunden. Aber jenes kaiserliche Dekret, welches die Besetzung der Lehrerstellen allein der Staatsbehörde zuwies, ist nicht zur Ausführung gebracht worden. Denn gleich nachher wurde die französische Gewalt gebrochen, und der Civilgouverneur Sack bestimmte von Aachen aus die Einrichtung so, wie sie gegenwärtig noch besteht. Zwar ist das Wahlrecht der Gemeinden und Kirchenvorstände durch ein Dekret des preußischen hohen Ministerii vom Jahre 1826 hauptsächlich auf die Zöglinge der Seminare beschränkt; aber sie üben es doch auch außerhalb dieser Grenzen. Das Ministerium zu Darmstadt hegt darüber andere Ansichten. Dasselbe hat über diesen Gegenstand im vorigen Jahre eine Ver-

ordnung erlassen, welche die oben ausgesprochenen Ansichten auf das vollkommenste bestätigt, indem es den Gemeinden alle Theilnahme in solchen Verwaltungs- und Regierungsangelegenheiten, worüber sie kein sicheres Urtheil haben können, untersagt. Dieses Dekret spricht sich so fest und klar darüber aus, daß ich es, zur Bestätigung meiner Ansichten, hier abdrucken lasse.

Bekanntmachung in Beziehung auf die Verordnung wegen des Supplicirens von Gemeinden um Anstellung bestimmter Subjekte auf erledigte Pfarr- und Schulstellen.

»Es haben sich, ungeachtet der in der allerhöchsten Verordnung vom 22sten Juli 1716 und unterm 1. Juli 1784 und 8. Juli 1790 erneuerten Einschärfungen und ausgesprochenen Verbote, manche Gemeinden wiederholt bisher erlaubt, bei Erledigungen von Pfarr- und Schulstellen zu deren Wiederbesetzung durch schriftliche Anträge gewisse Personen in Vorschlag zu bringen, oder für solche, darum nachsuchende Personen sich zu verwenden. Da indessen eine Gemeinde eben so wenig die Fähigkeiten der Letztern gehörig zu beurtheilen vermag, als sie sich auf dem, zur Würdigung aller, bei Verleihung solcher Stellen eintretenden Beweggründe und Rücksichten geeigneten Standpunkte befindet, auch dergleichen Verwendungen leicht zu manchen, die Eintracht in den Gemeinden störenden Umtrieben Anlaß geben, und jeden Falls, bei dem öfteren Gebrauche unzulässiger Mittel, solche Fürsprache der Gemeinden zu erlangen, auf die Amtsehre und Selbstständigkeit der Geistlichen und Schullehrer nachtheilig einwirken, so sehen wir uns veranlaßt, die Befolgung der genannten Verordnungen wiederholt einzuschärfen, und dem gemäß zu verordnen, daß es keiner Gemeinde gestattet sein soll, Subjecte zu erledigten Pfarr- und Schulstellen in Vorschlag zu bringen, und sich für solche, die sich darum bewerben, zu verwenden; wornach sich um so genauer zu achten ist, als fernere Anträge dieser oder jener Art nicht allein unberücksichtigt bleiben, sondern auch an allen denjenigen,

welche daran Theil nehmen, mit angemessener Strafe geahndet werden sollen.

Darmstadt am 29sten October 1826.

Großh. Hessisches Ministerium des Innern und der Justiz.

(Gez.) v. Grollmann.«

Die Gründe, welche diese Verordnung herbeigeführt haben und zum Theil in derselben kurz angeführt sind, halte ich für unwiderleglich. Nach meiner Ueberzeugung muß ich wünschen, daß die dort genommenen Maaßregeln überall angenommen werden. Uebrigens regt sich, trotz der schiefen Stellung der Seminare, in Hessen-Darmstadt viel Gutes im Schulwesen, besonders in Rhein-Hessen. Es ist dieß das Verdienst einzelner, sehr thätiger Schulräthe, z. B. des Mainzischen Schulrathes Heße, des Verfassers der lesenswerthen Werke: Das Seminar zu Friedberg, Mainz bei Kupferberg 1824, und: die Volksschule in ihrer Begründung, Mainz bei Kupferberg 1826. Das geistige Princip des Schulorganismus hat in diesem verdienten Manne einen Centralpunkt gefunden. Seine geläuterten Ansichten über das Schulwesen üben fortwährend auf das blühende Seminar in Friedberg den belebendsten Einfluß. Zugleich ist er eigentlicher praktischer Kenner des Volksschulwesens, warmer Freund desselben, und folglich auch aller aufstrebenden Lehrer. Heße ist sowohl ein Mann von der Feder, als einer vom Leder. Er kennt aus persönlicher Anschauung alle Schulen, alle Lehrer und alle Verhältnisse seines Regierungsbezirks. Das ist eine Hauptsache. Jeder Lehrer weiß, daß er dem Auge seines Schulraths nicht entgeht und nach Verdienst Beförderung oder Zurücksetzung zu erwarten hat. Das ist eine zweite Hauptsache. Dann durchzieht Heße wandernd sein Gebiet, tritt hier oder dort in eine Schule ein, versammelt die benachbarten Lehrer um sich, stellt Prüfungen an und läßt sie anstellen. Demnächst werden die Leistungen beurtheilt, Rathschläge und Winke ertheilt und Wünsche und Vorschläge entgegen genommen. Auf diese Art wird Vieles in der Stille und mündlich abgemacht, was durch Berichte sich gar nicht abthun läßt. Und alle Lehrer fühlen sich durch solche ernste Thätigkeit gehoben und belebt. Das ist eine dritte Hauptsache. — Ohne Zweifel wird es

einem solchen Manne endlich gelingen, die Organisation des hessischen Volksschulwesens vollständig durchzuführen. Vor allen Dingen verdient die Stellung der preußischen Seminare dort Eingang zu finden. Nach meiner Meinung haben wir am Nieder-Rheine aber auch Ursache, Einiges vom Mittel-Rheine herüber zu nehmen. —

Zusatz. 2. Nachdem ich vorstehende Bemerkungen, bereits im Sommer 1826 niedergeschrieben, dem Drucke zu übergeben bereit bin, immer mehr und mehr von der Wichtigkeit der besprochenen Angelegenheit für das ganze Volksschulwesen überhaupt und für die sichere Stellung der Lehrer in'sbesondere überzeugt, fällt mir das erste Heft des von Bahnmaier von Anfang dieses Jahres herausgegebenen »Würtembergischen Correspondenzblattes für Erziehung und Unterricht« in die Hände. Der dritte Aufsatz desselben handelt unter der Ueberschrift: »Ueber die Besetzung der deutschen Schulstellen in Würtemberg« von dem Gegenstande des vorliegenden Aufsatzes. Wenn verschiedene Menschen unter denselben oder ähnlichen Umständen zu denselben oder ähnlichen Ansichten gelangen, so findet jeder in der Ansicht des andern die Bestätigung der eigenen. So geht es mir bei Erwägung der Gedanken des ungenannten, mir unbekannten würtembergischen Mannes, der wahrscheinlich ein Geistlicher ist. Derselbe meldet, daß der vorliegende Gegenstand gerade jetzt ein vorzügliches Interesse habe, weil in dem laufenden Jahre die Versammlung der Würtembergischen Landstände über die Frage entscheiden werde, wer künftig die Schulstellen des Landes zu besetzen habe. Vermuthlich geschieht dieß in Folge der Anregung dieses Gegenstandes von evangelischen Schullehrern des Würtembergischen Landes, welche — wie aus dem ersten Theile des Werkes »Wahrheit ohne Schminke« zu ersehen ist — 1825 den Landständen eine Petition überreichten, worin sie die Bitte begründeten, daß den Gemeinden das Recht, ihre Schullehrer selbst zu wählen, genommen werden möge. So vereinigen sich also verschiedene Stimmen, ohne von einander zu wissen, zu einer Ansicht. Die Leser wollen erlauben, auszugweise noch einige Bemerkungen aus dem betreffenden Aufsatze des Würtemb. Correspondenzblattes, welches nach den Gaben des ersten Heftes Gutes hoffen läßt, mitzutheilen.

»Das Nachtheilige der gegenwärtigen schwankenden Besetzungsweise der Schulstellen wird tief gefühlt, und bei den Freunden des Schulwesens ist der Wunsch allgemein, daß der gegenwärtige Zustand, so bald als möglich, aufhören und einer allgemein durchgreifenden Maßregel Platz machen möge. — In der Besetzungsart der Schulstellen muß die möglichste Garantie liegen, daß die Schulen des Landes mit tauglichen Subjecten besetzt werden. Eben darum muß die Besetzungsart geeignet sein, jede Willkühr bei der Wahl der Subjecte zu beseitigen. Dann muß in der Besetzungsart der Schulstellen das Mittel liegen, die Lehrer zu immer größerer Befähigung für ihr Amt anzufeuern.

Die Frage ist nun:

Werden die Stände den Gemeinden das Recht der Besetzung der Schulstellen unbedingt zurück geben? Wohl das Schlimmste, was den Schulen des Landes widerfahren könnte. Ein großer Theil der Gemeinden kann dieses sogenannte Recht ohne Schaden für das Ganze und für das Wohl ihrer eigenen Kinder nicht ausüben. In jedem Falle hätte alsdann der Staat nie eine Garantie, daß die Schulen des Landes mit tüchtigen Lehrern besetzt werden. Die heillosen Umtriebe, die schlechten Mittel, welche bei solchen Gemeindeschulwahlen in der Regel angewendet werden, und den Schulstand selbst demoralisiren, die Kniffe, welche versucht werden, um die Bedingungen der obersten Behörde zu umgehen, die Uneinigkeiten, welche in den Gemeinden selbst durch solche Wahlen erzeugt werden, und den Schullehrer schon mit dem Antritte seines Amtes in die unangenehmsten Verhältnisse verwickeln, sind allzu bekannt, als daß noch ein Wort über die Unzweckmäßigkeit dieser willkührlichen Besetzungsweise zu verlieren wäre. Das Schlimmste aber ist, daß diese Wahlen den Werth des Schulstandes herabsetzen, und jeden Trieb, sich zu vervollkommnen, schon bei den Schulkandidaten ersticken. Den Bildungsanstalten ist durch diese Besetzungsart der beste Nerv ihres Wirkens abgeschnitten, und der Hülfslehrer sorgt für nichts mehr, als für eine gute Stimme, um der Gemeinde zu gefallen.

Werden die Stände das Recht der Besetzung der Schulstellen unbedingt und ohne Vorbehalt dem Königl. Konsistorium übertragen? Diese Besetzungsweise empfiehlt sich von selbst; sie bringt Einheit in diesen Theil der Schulverwal-

tung. Die Behörde, welche prüft und von Jahr zu Jahr die Zeugnisse von den Kenntnissen, der Wirksamkeit und dem sittlichen Verhalten jedes einzelnen Angestellten erhält, muß am besten ihre Leute kennen. Es ist unstreitig, die Behörde, welche die Anstalten für die Bildung der Schullehrer gründet und beaufsichtigt, und auch die bereits Angestellten in steter Beobachtung und Aufsicht hält, hat viel mehr Mittel in Händen, die tauglichen Subjecte herauszufinden, als die einzelne Gemeinde. — Wie wenig auch die Bestimmung, daß die Gemeinde 3 Subjecte, aus welchen das Kosistorium eins wählet, vorzuschlagen hat, wirklich zum Ziele führe, welche Kunstgriffe angewendet werden, um den einen oder andern auszuschließen, welche Muthlosigkeit bei solchen Aussichten sich der besseren Kandidaten bemächtigt, ist allgemein bekannt.« — Die später folgenden Vorschläge des ungenannten Verfassers können hier übergangen werden. Sie stimmen im Wesentlichen mit den oben mitgetheilten Ansichten überein; ich bin durch sie in der Richtigkeit meiner Meinungen noch mehr bestärkt worden. Mir erscheint es als ein greller Widerspruch, die Bildung der Lehrer von den Bestimmungen des Staates allein abhängig zu machen und daneben die Wahl der Kandidaten zu Lehrern aus der Hand zu geben, also auf fest bestimmte schöne Ordnung und Einheit pure Willkühr eintreten zu lassen. Dieß ist dem Princip des moralischen Staates schnurstracks zuwider. Ich kann daher nach meiner Ueberzeugung nur wünschen, daß in jedem Regierungsbezirke unsers Staates, wie in jedem Kreise Deutschlands, einem Schulrathe die Aufsicht über das Volksschulwesen übergeben werde, daß derselbe die Lehrer in den Schulen selbst beobachte, anrege, leite, und daß von seinen Vorschlägen allein die Besetzung erledigter Stellen abhängig gemacht werde.

Denket euch, werthe Leser! diese Einrichtung an der Stelle der jetzigen! Sämmtliche Schulen einer Provinz in regsamer Thätigkeit ein Ziel anstrebend, Erziehung und Bildung der Jugend; alle Lehrer einig in thätiger Gemeinschaft; alle Lehrer gebildet in der einen Anstalt, in welcher Quellen lebendigen Wassers fließen; alle Lehrer bemüht, in die Lehrer-Bildungsanstalt die edelsten Sprößlinge ihres Weinberges zu verpflanzen, und diese bemüht, die jungen reinen Stämme zur festen Wurzelung nach unten und zur Stärkung und Ausbreitung nach oben zu veranlassen, und

veredelt zurückzugeben, was sie edel empfing; ein Schulrath heimisch in den Schulen der Provinz und in der Lehrer-Bildungsanstalt, durch Erfahrung und Leben Kenner des Schulwesens und des jetzigen Standpunktes der Pädagogik, der Freund der Sache und der Personen, in den Schulen aufeurend die besten Talente, dem Lehramte sich zu widmen, dieselben mit Aufmerksamkeit und Fürsorge in die Bildungsanstalt begleitend, später sie fortwährend beobachtend und um sie in einen ihrem Standpunkte und ihren Verhältnissen angemessenen Wirkungskreis zu versetzen, stets bebemüht, Alles was der einzelne Lehrer Nachahmungswerthes aufgefunden und eingerichtet hat, anzuerkennen und weiter zu verbreiten, mit dem Willen und der Macht bekleidet, jedes wackren Lehrers billige Wünsche zu befriedigen. Wahrlich ein andrer Zustand, eine andre Verfassung, als die jetzt bestehende! Und, so viel wir ermessen können, eine Verfassung, ohne Kosten und Schwierigkeit in's Leben zu rufen! Das Schulwesen bildete dann, wornach wir streben, einen lebendigen Organismus.

III.

Ueber die Theilbarkeit der Zahlen.

Es ist sowohl für die Anwendung, als für die Theorie des Rechnens von Wichtigkeit, die Theilbarkeit der Zahlen nach einer bestimmten Methode untersuchen zu können. Diese Methode ist für einige Theiler, z. B, für 3 und 9 sehr bekannt, und findet sich in Rechenbüchern und Lehrbüchern der Arithmetik; etwas Allgemeines ist aber darüber meines Wissens nicht vorhanden. Die Forderung ist also: ein allgemeines Gesetz aufzustellen, nach welchem die Theilbarkeit einer gegebenen Zahl als Dividendus durch eine andere gegebene als Divisor bestimmt werden könne. Da nun jede Zahl durch ein Product von Primzahlen theilbar ist, wenn sie durch seine Factoren getheilt werden kann, (z. B. durch 6, wenn sie durch 2 und 3 theilbar ist;) jede zusammengesetzte Zahl aber als ein Product aus lauter Primzahlen betrachtet werden kann; so beschränkt sich die Aufstellung des gegebenen Gesetzes auf die Primzahlen.*) Wie erkennt man also, daß eine gegebene Zahl durch eine gewisse Primzahl theilbar sei? Folgende Anweisung wird diese Frage für die Zahlen von 1 bis 10 erledigen.

1) Man betrachte die gegebene Zahl nach ihren Decimal-Theilen, d. h. ihren Einern, Zehnern, Hundertern u. s. w.

2) Man untersuche, welchen Rest die gegebene Primzahl in 10, in 100 u. s. w. lasse. —

*) Den Beweis dieser wichtigen Sätze kann man sehr leicht geben, wenn man das als bekannt annimmt, was in Joh. Schulz kurzer Lehrbegriff der Arithmetik ꝛc. — §. 46 u. 47, S. 56 u. 57 bewiesen ist. Wie es aber daraus herzuleiten, soll im Anhange gezeigt werden.

3) Man multiplicire diese Reste mit der Anzahl der Zehner, Hunderter u. s. w., die in der Zahl vorhanden sind.

4) Man rechne die Einer zu den Resten.

5) Man summire die Reste, und untersuche, ob diese Summe durch den gegebenen Divisor theilbar sey.

6) Ist sie dieses, so ist auch der gegebene Dividendus durch diesen Divisor theilbar; wo nicht, so wird man aus der Division der Summe der Reste denselben Rest erhalten, als aus der Division der Zahl selbst. Zur Erläuterung und zugleich zur Begründung dieses Verfahrens wird ein Beispiel hinreichen.

Es sei die Frage, ob die Zahl 83783 durch 7 theilbar sei.

Die Zahl ist = 8.10000 + 3.1000 + 7.100 + 8.10 + 3.1 10 durch 7 dividirt läßt den Rest 3, also 8.10 den Rest 8.3. Da die Zahl 8 größer als 7 ist, so kann man auch 7 aus 8 weglassen; dann ist der Rest 1.3. 100 durch 7 läßt 2, also 7. 100 den Rest 14. Da aber 700 selbst durch 7 theilbar ist, so kann diese Zahl ganz aus der Beurtheilung wegbleiben; eben so in allen ähnlichen Fällen. 1000 durch 7 läßt den Rest 6; also 3.1000 den Rest 18, oder mit Weglassung der Vielfachen von 7 den Rest 4. 10000 durch 7 läßt den Rest 4, also 8.10000 den Rest 8.4, oder mit Weglassung der Vielfachen von 7 den Rest 4. Die Einer lassen den Rest 3. (7 in 1 geht 0 mal, Rest 1, also in 3 Rest 3.1. Eben so mit allen Einern.) Also ist die Summe der Reste 3 + 4 + 4 + 3 = 14. Folglich ist die gegebene Zahl durch 7 theilbar.

Soll nun diese Methode zur Anwendung brauchbar sein, so muß man sich in der Beurtheilung der Reste eine praktische Fertigkeit zu erwerben suchen. Um zu zeigen, daß dieses im Ganzen nicht schwer sei, und um die angegebene Methode ferner zu erläutern, soll hier die Beurtheilung der Theilbarkeit durch die Zahlen von 1 — 10 folgen.

a) Ob eine Zahl durch 2 theilbar sei, bestimmt sich bloß nach dem Einer. Denn schon der Zehner läßt keinen Rest, also die übrigen Stellen auch nicht. Sie sind also gleichgültig.

b) Ob eine Zahl durch 3 theilbar sei, bestimmt man folgendermaßen: 10 durch 3 läßt den Rest 1, also ist die Zahl der Zehner in Ansehung der Reste bei der Division durch 3 nur als Einer zu betrachten. Man kann also das Verfahren sehr abkürzen, wenn man die Vielfachen der 3

aus den Zehnern wegläßt; der Rest ist alsdann immer entweder 2 oder 1. Eben so ist es mit den Hundertern u. s. w. Das Verfahren ist also folgendes:

Z. B. 47835. Der Einer giebt 5 (2)
der Zehner . . . 0
der Hunderter . . . 2
der Tausender . . . 1
der hund. Taus. . . 1

Summe 6. Also ist die Zahl durch 3 theilbar. Man bestimmt gewöhnlich die Theilbarkeit durch 3 vermittelst der sogenannten Quersumme; es ist aber dieses eigentlich das Verfahren für die 9, und das hier gezeigte ist noch einfacher; auch bringt man es darin leicht zu einer praktischen Fertigkeit.

c) 4 ist $= 2 . 2$; eine Zahl ist also durch 4 theilbar, wenn sie doppelt durch 2 getheilt werden kann. Um aber die Beurtheilung zu verkürzen, darf man nur auf die angeführte Art verfahren. Dann gibt schon der Hunderter keinen Rest; von da an aufwärts ist also jede Zahl durch 4 theilbar Der Zehner giebt den Rest 2, also ist der gerade Zehner durch 4 theilbar, der ungerade läßt den Rest 2. So folgt, daß bei geraden Zehnern bloß der Einer entscheidet; bei ungerader Anzahl der Zehner verfährt man nach der Hauptmethode. Auch sieht man leicht, daß die gewöhnliche Vorschrift für die 4, nämlich die beiden letzten Ziffern durch 4 in Gedanken zu theilen, das nämliche Ergebniß gewährt.

d) Da bei 5 schon der Zehner theilbar ist, so ist die Zahl von da an gleichgültig, und der Einer entscheidet.

e) $6 = 2 . 3$. Also gilt der im Anfang aufgestellte Satz. Die Anwendung der Kennzeichen von 2 und 3 ist aber sehr leicht, und man wird sogleich finden, daß jede gerade Zahl, die durch 3 theilbar ist, auch durch 6 getheilt werden kann.

f) 7 läßt in 10 den Rest 3, in 100 den Rest 2 u. s. w., wie oben bestimmt worden. Es folgen also alle möglichen Reste ($N - 1$) in der Reihe 3, 2, 6, 4, 5, 1, die sich beständig wiederholt. Es kann eben nicht schaden, sich dieselbe durch Uebung einzuprägen, und alsdann hat die Beurtheilung der Theilbarkeit durch 7 keine größere Schwierigkeit, als durch andere Zahlen.

g) $8 = 2 . 4$. Es muß die Zahl, die durch 8 getheilt werden soll, durch 2 und 4 theilbar sein. Da nun 1000

durch 8 theilbar ist, so ist jede Zahl von 1000 aufwärts durch 8 theilbar, das Uebrige aber sehr leicht zu beurtheilen.

h) Durch 9. Der Zehner gibt 1 zum Rest; folglich gilt er in Ansehung der Theilbarkeit durch 9 bloß als Einer; eben so ist es mit den andern Stellen. Daraus fließt von selbst die bekannte Regel, daß man die Quersumme (Summirung der Ziffern einer Zahl als Einer betrachtet) machen solle, um die Theilbarkeit durch 9 zu untersuchen.

Ueber die 10 braucht nichts gesagt zu werden. Ist nun die Zahl, durch welche getheilt werden soll, größer als 10, so ist klar, daß man der nämlichen Methode folgen kann, indem man die beiden letzten Stellen als Rest betrachtet, und nur, wenn man will, die Vielfachen des Divisors trennt.

Z. B. 174526 durch 11. Der Hunderter läßt 1 zum Rest, also 5 . 100 — 5, der Tausender 10, also 4 . 1000 — 40 (7), der Zehntausender 1, also 7. 10000 lassen 7, der Hunderttausender 10; die Einer 26 oder 4. Also ist die Summe der Reste — 5 + 7 + 7 + 10 + 4 = 33; also ist die Zahl durch 11 theilbar.

Eben so könnte man mit andern Zahlen über 10 verfahren. Da aber die leichte Brauchbarkeit dieser Methode abnimmt, je größer der Divisor wird, und aus dem Gesagten ihre Allgemeinheit hinlänglich einleuchtet und also wenigstens der theoretische Zweck erreicht ist, so folge hier nur noch eine sehr leicht Verfahrungsart, die Theilbarkeit durch 11 auf einem etwas anderen Wege zu bestimmen. Jeder Rest der Stellen mit 11 ist entweder 10 oder 1; man kann daher den Rest von 10 als — 1 betrachten, weil 10 = 1. 11 — 1. Eben so den des Tausenders u. s. w., also überhaupt den Rest der geraden Stellen einer Zahl als negativ, den der ungeraden als positiv. Daraus entsteht folgendes Verfahren: Man nehme die vorige Zahl 174526; die positiven Reste sind 7 + 5 + 6 = 18, die negativen (2 + 4 + 1) = 7. Zieht man das, was für die Theilbarkeit durch 11 zu viel ist, von dem ab, was dafür zu wenig ist, oder gleicht man die Reste gegen einander aus, so erhält man 11. Also ist die Zahl durch 11 theilbar. Eben so würde es gewesen sein wenn das Zuviel und das Zuwenig sich zu 0 ausgeglichen, oder eine andere durch 11 theilbare Zahl gegeben hätte. Auch dieses Verfahren ist bei einiger Uebung leicht anzuwenden, und gewährt dann schnelle Ergebnisse, z. B. ist 1001 durch 11 theilbar? + 1 — 1 gleicht sich aus, also

findet die Theilbarkeit statt. Eben so bei 2002, und überhaupt bei allen Zahlen von einer geraden Anzahl von Ziffern, die sich durch einen Theilstrich in der Mitte in umgekehrt gleiche Ziffern theilen lassen, z. B. 2552, denn sie gleichen sich bei obigem Verfahren nothwendig aus.

Zum Schlusse dieser Darstellung muß ich noch die Bemerkung machen, daß die Entstehung des Restes einer Division überhaupt in vielen Lehrbüchern der Arithmetik nicht mit der gehörigen Schärfe angegeben wird. Er entsteht nämlich nur aus einer unvollständigen Division, bei welcher man den Quotienten auf ganze Zahlen beschränkt, und also nur den Theil des Dividenden dividirt, der ein Vielfaches des Divisors ist. Eine vollständige Division gibt keinen Rest.

Carl Nisler.

Anhang.

Unter den in der Anmerkung angeführten §§ als Prämissen ist der Beweis dieser Sätze folgender:

1) Wenn in einem Producte aus lauter Priemzahlen keiner der Factoren durch eine Zahl theilbar ist, so ist auch das Product selbst nicht durch dieselbe theilbar.

nm sei ein Product der Priemzahleu m und n, so kann es durch keine anderen Größen, als durch m und n selbst theilbar sein. Denn wäre es durch r theilbar, so wäre nm = rq. Hier müßten r oder q entweder Primzahlen sein, oder doch (Schulz § 46) sich in ein Product von Priemzahlen verwandeln lassen. Dieß wäre aber gegen das (§ 47) bewiesen. — Eben so bei mehreren Factoren.

2) Wenn eine Zahl durch 2 oder mehrere Primzahlen theilbar ist, so ist sie auch durch das Product desselben theilbar.

a sei theilbar durch die Priemzahlen n und m, so ist es auch durch nm theilbar. Wenn a durch n theilbar ist, so sei a = pn; nun soll a, also auch pn durch m ebenfalls theilbar sein; da nun n durch m nicht theilbar ist, als Primzahl, und doch einer der Factoren durch m theilbar sein muß, so muß p ein vielfaches von m sein, also etwa p = qm. Es ist also a = nqm, und folglich durch nm theilbar. Eben so wird der Satz bewiesen für mehrere Factoren.

IV.

Uebungen im Aufmerken und Sprechen.

(Fortsetzung von Heft 1, Seite 95.)

Unterscheiden und Vergleichen der Dinge in der Körperwelt, hauptsächlich nach den, in die Sinne fallenden Merkmalen und Eigenschaften.

Anm. Diese Uebung, auf dieser Stufe soll den äußeren Sinn (wie mans nennt, und deßhalb sei hier der Ausdruck »äußerer Sinn« erlaubt) für das Bemerken und Beobachten schärfen. Es ist hier weniger an dem Gehalt des Gefundenen gelegen, als an dem Auffinden selbst. Weiterhin werden wir sehen, wie sich diese vortreffliche Uebung an Umfang erweitert, an Inhalt bereichert und wie sie die Thätigkeit des Geistes immer mehr erhöht und vermehrt. Sie soll die verschiedenen Uebungen im Aufmerken und Denken stets begleiten, das Vorhergegangene wieder in Anwendung bringen und den Geist des Kindes für schwierigere Aufgaben befähigen. Wenn die Schule mit größeren und kleineren, wenig und weiter geförderten Schülern besetzt ist, so können die für verschiedene Stufen hier angegebenen Uebungen im Vergleichen und Unterscheiden in einer und derselben Uebung vorgenommen werden. Zuerst wähle man wieder Gegenstände, welche dem Kinde vorgezeigt werden können. Da das Unterscheiden leichter ist als das Vergleichen, so mag der Lehrer dieß einige Zeit allein mit den Kindern vornehmen und dann später zum Vergleichen übergehen. Noch muß

bemerkt werden, daß die hier, der Kürze wegen, zusammengezogenen Sätze, im Unterrichte vereinzelt werden. —

1. Eine Schreibfeder und ein Federmesser.

(Beide werden vorgezeigt.)

a) Unterscheiden.

Die Schreibfeder hat eine Spule, einen Kiel und eine Fahne; das Federmesser nicht. Das Federmesser hat ein Heft, eine Klinge, einen Stift; die Feder nicht. Die Feder ist leichter, länger, wohlfeiler, häufiger, elastischer als das Federmesser. Das Federmesser schneidet; die Feder wird geschnitten. Das Federmesser ist zum schneiden da (bestimmt); die Schreibfeder zum Schreiben. Das Federmesser wird von den Menschen gemacht; die Feder nicht. Es kostet mehr Mühe und Arbeit, ein Federmesser zu verfertigen, als eine Schreibfeder zuzubereiten. Die Feder kommt von einem Thiere (Vogel, Gans), das Federmesser nicht. Die Feder ist gewachsen; das Federmesser nicht. Die Feder wird häufiger gebraucht, als das Federmesser. Die Feder wird mit dem Federmesser ausgebessert, das Federmesser mit dem Wetzsteine oder Schleifsteine. Einige Theile des Federmessers rosten, die Theile der Feder nicht. Das Federmesser wird häufig in der Tasche nachgetragen; die Feder nicht. Gute Federn sind häufiger als gute Federmesser. Das Federmesser kann länger gebraucht werden, als die Feder. In der Klinge des Federmessers ist ein Nagelschnitt, an der Feder nicht u. s. w.

b) Vergleichen.

Beide sind sichtbar, fühlbar, fest, brauchbar, aus Theilen zusammengesetzt. Zum Schreiben sind beide nothwendig. An beiden ist oft etwas, was nicht daran zu sein braucht, was anders sein kann (Außerwesentliches, Zufälliges). Beide haben aber auch Theile, welche sie haben müssen, ihnen Nothwendig sind (Wesentliches, Nothwendiges). Beide haben gemeiniglich oben und unten eine Spitze. Durch den Gebrauch werden beide verbraucht. Mit beiden wird gehandelt. Es giebt von beiden gute und schlechte, wohlfeile und theure, große und kleine. Beide sind bisweilen unbrauchbar und können dann wieder brauchbar gemacht werden. Beide wer-

den endlich ganz unbrauchbar. Beide haben eine Forderseite und eine Rückseite. Beide sind zu etwas da (haben eine Bestimmung). Um beide recht zu gebrauchen, wird Geschicklichkeit erfordert. Die Schüler müssen beide gebrauchen lernen u. s. w.

2. Ein Hut und ein Stiefel.

a) Unterscheiden.

Der Hut bedeckt den Kopf; der Stiefel den Fuß und das Unterbein. Der Hut wird vom Hutmacher gemacht; der Stiefel vom Schuster. Der Hut wird von oben herab auf unsern Körper gesetzt; der Stiefel kommt von unten herauf an denselben. Man kann leichter den Hut aufsetzen, als den Stiefel anziehen. Der Stiefel hat oben und der Hut unten eine Oeffnung. Ein höflicher Mensch nimmt beim Grüßen den Hut ab; zieht aber dabei den Stiefel nicht aus. Die Arbeiten am Hute und am Stiefel sind sehr verschieden. Der Hut und der Stiefel werden nicht aus demselben Stoffe gemacht. Der Hut hat einen breiten Rand; der Stiefel nicht. Die Stiefel werden geschmiert und gewichst; der Hut gebürstet u. s. w.

b) Vergleichen.

Beide gehören zu den Kleidungsstücken. Der Stoff zu beiden kommt aus dem Thierreiche. Es gibt von beiden theure und wohlfeile und von verschiedener Gestalt. An beiden sind oft Zierrathen. In beiden ist eine Höhlung und eine Oeffnung. Beide schützen uns vor Kälte und Nässe. Der Stoff von beiden war vorher Bedeckung der Thiere. Ohne Mühe und Geschicklichkeit können beide nicht gemacht werden. Durch beide werden viele Menschen in Thätigkeit und Nahrung gesetzt.

3. Das Fenster und die Thüre des Schulzimmers.

a) Unterscheiden.

Die Thüre ist (gewöhnlich) größer als das Fenster. Die Thüre reicht bis auf den Fußboden, das Fenster nicht. Man kann durch das Fenster sehen, durch die Thüre nicht. Man geht durch die Thüre ins Zimmer, durch das Fenster

nicht. Durch das Fenster erhalten wir Licht; nicht durch die Thür. Das Fenster schützt uns vor Wind und Regen; die Thür nicht. Das Fenster wird seltener geöffnet und zugemacht, als die Thüre. Das Fenster wird meistens nur geöffnet, um frische Luft ins Zimmer zu bekommen; die Thüre aber, damit Menschen und andere Dinge aus und eingehen können. Das Fenster besteht aus einzelnen Glasscheiben; die Thüre ist ein Ganzes. Die Fenster sind an der äußeren Hauswand, die Thüre an der innern. Die Fenster können leichter beschädigt und ausgebessert werden als die Thüre. Die Thüre wird fast ganz vom Schreiner gemacht; das Fenster nicht. Am Fenster ist der größte Theil Glas; an der Thüre Holz. An der Thüre ist ein Schloß, ein Schlüsselschild, ein Schlüssel; am Fenster ist eine Riegelstange, ein Riegelhaken. Es sind mehr Fenster im Zimmer als Thüren. Das Fenster ist sehr zusammengesetzt, die Thüre ist einfach. Die Fenster stehen höher als die Thüre u. s. w.

b) Vergleichen.

Beide sind viereckig. Beide sind beweglich — können auf- und zugemacht werden — sind von Menschen gemacht — haben eine senkrechte Stellung — werden von der Hauswand begrenzt — sind Theile des Zimmers — sind zu etwas da (haben ihre Bestimmung) — an beiden ist etwas, was daran sein muß (Wesentliches) und was nicht daran sein muß (Außerwesentliches) — sind mehr hoch als breit; beide sind nothwendige Theile für das Schulzimmer; beide haben eine glatte Oberfläche. An beiden ist von mehreren Menschen gearbeitet worden; an beiden sind zwei Flächen, eine äußere und eine innere; beide haben Geld gekostet u. s. w.

Eigentliche Denkübungen für mehr geförderte Schüler.

Wörter, welche in eigentlicher (sinnlicher) und zugleich in uneigentlicher (bildlicher, symbolischer) Bedeutung gebraucht werden.

Wenn das Kind in den vorher angeführten Uebungen fleißig geübt worden ist, so werden ihm jetzt Gegenstände vorgeführt, welche zweierlei Betrachtungen darbieten, eine für den äußern und eine andere für den innern Sinn.

Die eigentliche Bedeutung dieser Gegenstände schließt sich an die vorgehenden Uebungen an; die uneigentliche (symbolische, ideelle) Bedeutung führt die Kinder in eine neue Welt, in das Reich der Gedanken. Die Beschäftigung mit diesen Gegenständen setzt den Geist des Kindes mehr in Selbstthätigkeit. Gab es vorher die, aus der Sinnenwelt erhaltenen, Vorstellungen durch die Sprache unverändert so wieder, wie es sie empfangen hatte, so wird es nun genöthigt, die Vorstellungen zu verarbeiten, sie auf andere Gegenstände zu beziehen und anzuwenden. In der Gedankenwelt ist das Kind noch ungeübt und unsicher, es bedarf daher hier noch eines Haltpunktes. Diesen gibt nun der sinnliche Gegenstand in seiner eigentlichen Bedeutung. Wörter von eigentlicher und uneigentlicher Bedeutung stehen gleichsam in der Mitte zweier Welten, zwischen der Sinnenwelt und der Gedankenwelt, oder sie bilden die Brücke, welche die sinnliche (materielle) und geistige Welt verbindet. Wenn das Kind angehalten worden ist, die Sinnenwelt mit Aufmerksamkeit zu betrachten, so wird ihm die Bedeutung geistiger Gegenstände leichter und verständlicher werden, und es wird die Beschäftigung mit denselben, wenn sie auch mehr anstrengend ist, dennoch anziehend finden. Hat das Kind z. B. die sinnliche Bedeutung der Eigenschaften in folgenden Sätzen kennen gelernt: »der Stein ist hart, der Rhabarber ist bitter, die Feder ist leicht,« so wird es ihm auch nicht sehr schwer fallen zu verstehen: »der harte Mann, ein bitteres Wort, ein leichter Sinn.« Wollte man das Kind auf einmal zu abstrackten Begriffen hinführen, welche der Sinnenwelt gänzlich entrückt sind — Weisheit, Wahrheit, Gerechtigkeit — so würde die Bedeutung derselben bei ihm sehr mangelhaft sein. Nur durch eigene Erfahrung und fortgesetztes Denken gelangt der Mensch zum Allgemeinen. Dem Kinde wird die Beschäftigung mit Allgemeinbegriffen schwer, weil ihm hier ein, die Betrachtung leitender Gegenstand mangelt. Folgende Uebungen sollen aber den Unterricht über abstrackte Gegenstände vorbereiten. Sie sollen das Kind an einem sinnlichen Stabe in die geistige Welt einführen und dazu beitragen daß es auch hier gehen und sich frei bewegen lerne. Die Behandlung solcher Gegenstände wird durch einige Beispiele klar werden; nur so viel mag hier noch zu erinnern sein, daß man zuerst Gegenstände wähle, welche auf sinnlichem Boden den größeren Theil

ihrer Bedeutung haben und deren uneigentliche Bedeutung dem Geiſte des Kindes leicht zugänglich iſt. In der Folge gehe man immer mehr zu ſolchen Gegenſtänden über, welche größtentheils ihre Bedeutung auf dem geiſtigen Gebiete haben.

Hell, erhellen, (Licht.)

Was thuſt du mit deinen Augen? Kannſt du immer mit deinen Augen ſehen? Was muß da ſein, wenn du ſehen willſt? Kannſt du am Mittage oder gegen Sonnenuntergang beſſer ſehen? Woher mag das wol kommen? Was ſagt man, wie es ſei, wenn viel Licht da iſt? Was gehört alſo dazu, wenn es hell ſein ſoll? Wann haſt du bemerkt daß es helle iſt oder wird? Jeder ſage mir darüber einen Satz — Wenn die Sonne aufgeht, ſo wird es hell. Ein Zimmer, welches viele und große Fenſter hat, iſt hell. In einer Zeichnung ſind manche Theile hell dargeſtellt. In einem Walde ſind manche Stellen hell. Bei bewölktem Himmel ſind die Stellen hell, wo ſich dünne und leichte Wolken befinden. Wenn der Himmel bei Tage wolkenleer iſt, ſo iſt es hell. Der Schnee macht die Winterzeit hell. Der Blitz oder das Wetterleuchten macht die Nacht augenblicklich hell. Wenn die Sonne aus dunkelen Regenwolken plötzlich hervor tritt, ſo wird es hell. Der Mond erhellet oft die Nacht. In manchen Städten werden im Winter des Nachts die Straßen durch Laternen erhellet. Bei manchen Freudenfeſten wird die Stadt illuminirt (glänzend beleuchtet), und dann iſt es auf den Straßen ſehr hell. In den nördlichen Gegenden der Erde werden die Nächte durch das Nordlicht erhellet. Ein brennendes Haus bei Nacht, erhellet eine Gegend umher. Wenn Lampen, Kerzen, Kronleuchter und Fackeln angezündet werden, ſo wird es hell. — Wann können wir die Dinge um uns her beſſer ſehen, wenn es hell oder wenn es dunkel iſt? Sage mir dieſe Antwort in einem vollſtändigen Satze! Welche Theile eines Dinges bleiben uns leicht unbemerkt, wenn es nicht helle iſt? Wie lautete meine Frage? Wann kann man ein Ding deutlicher und beſſer kennen lernen? Ein Kind hielt des Abends in der Dämmerung einen Strauch für einen großen Hund, woher mochte das kommen? Was kann alſo leicht geſchehen, wenn es nicht helle iſt? Was hilft dazu, daß wir die Dinge recht von einander unterſcheiden können? Wenn du ein Ding recht

kennst, so sagt man, du habest von ihm eine deutliche Kenntniß oder Vorstellung. Was kann dazu beitragen, daß wir deutliche Kenntnisse von den Dingen bekommen? Sage mir das noch einmal zusammen, was von dem Hellesein herkommt (was das Hellesein bewirkt)? (Wenn es helle ist, so können wir die Dinge besser sehen, sie recht kennen lernen und wir bleiben vor Irrthum und Schaden bewahrt.) — Neulich sagte jemand von einem Manne, er habe einen hellen Kopf oder einen hellen Verstand, weißt du wol, was er damit sagen wollte? Wird man dieß von einem dummen oder von einem verständigen Menschen sagen können? Spricht (urtheilt) man so von (über) einem (einen) kenntnißreichen oder kenntnißarmen Menschen? Aus welchem Grunde sagt man wol von einem verständigen Manne, er habe einen hellen Kopf? Schreibe mir diesen Abend auf, was du bei folgenden Sätzen gedacht hast: Ich sehe noch nicht hell in dieser Geschichte. Es fängt an, in mir hell zu werden. Der Lehrer sucht den Verstand der Kinder zu erhellen. Die Sache scheint mir jetzt hell. Er hat mir diese Begebenheit in ein helles Licht gestellt. Mein Nachbar hat einen hellsehenden Verstand. Ich will Ihnen die helle (klare) Wahrheit sagen. Mein Freund sieht sehr hell. Aus dem Briefe meines kranken Freundes erhellet, daß er auf der Besserung ist. Ein Geist ist nichts körperliches; daraus erhellet, daß ein Geist nicht gesehen werden kann. Ein Beispiel wird die Sache erhellen. — Wenn du weiter denkst, so werden dir die Bibelsprüche 2. Cor. 4, 4. 6. — Matth. 5, 19 auch verständlich sein.

Dunkel, verdunkeln, Dunkelheit, (Finsterniß.)

Wie heißt das Gegentheil von hell? Was mangelt an jedem dunklen Orte? Wann oder wo hast du es dunkel gefunden? (Jeder sage mir darüber einen Satz): Des Nachts ist es oft dunkel. Im Keller ist es dunkel. Manche Farbe ist dunkel. Manche Theile eines Gemäldes oder einer Zeichnung sind dunkel. Ein Haus in welchem wenig und kleine Fenster sind, ist dunkel. In einem dichten Walde, an einem Regentage, in einer Höhle, in einem Gewölbe ist es dunkel. Schwere Gewitterwolken verdunkeln den Tag. Jeder sage mir, was davon herkommt oder herkommen kann, wenn es dunkel ist. Man kann nicht deutlich und nicht weit sehen; man kann leicht Dinge ver-

wechseln, die Dinge oft gar nicht oder doch nicht deutlich unterscheiden — die Dinge um uns her also nicht recht kennen lernen — sich keine deutliche Kenntnisse erwerben — leicht Schaden nehmen. — Was denkst du bei folgenden Sätzen: In seinem Kopfe ist es noch dunkel; die Zukunft ist uns dunkel; dieser Spruch ist mir dunkel; ich habe eine dunkle Vorstellung von dieser Sache. Dieses Buch ist sehr dunkel geschrieben. Manche Völker leben noch in der Dunkelheit. Die älteste Geschichte der Völker liegt für uns im Dunkel. Fremde Wörter verdunkeln oft einen Satz. Ein unwissender Mensch lebt in der Dunkelheit. Welche Bedeutung mögen folgende Sprüche der Bibel haben: 2. Petri 1, 19. — Hiob 12, 22. — 1. Joh. 1, 5. — Ev. Joh. 3, 19.

Glänzen, glänzend, Glanz.

Nenne mir glänzende Körper! Glas, Kristall u. s. w. (S. 1. Heft Seite 103.) Nenne mir Körper die nicht glänzen: Erde, viele Steine, unpolirtes Holz, verrostetes Eisen u. s. w. Welche Dinge werden leichter bemerkt, glänzende oder nichtglänzende? Welche bleiben in einiger Entfernung leicht unbemerkt? Woher kommt es, daß glänzende Körper leichter bemerkt werden? Welche Körper gefallen den Menschen mehr, glänzende oder nichtglänzende? Was hast du gesagt? Nenne mir Dinge, an welchen die Menschen glänzende Dinge anbringen: Fingerringe, Ohrgehänge, Halsschmuck, Kopfschmuß, Knöpfe, Uhren u. s. w. Wie werden diese Dinge, durch den Zusatz von glänzenden Dingen? Welche Dinge wirst du vorziehen? Sage mir, was du von den Wörtern »glänzen, glänzend Glanz« gelernt hast: Glänzende Dinge werden leicht und weit gesehen; von glänzenden Dingen strahlt Licht auf uns zu; glänzende Dinge gefallen mehr als nichtglänzende (dunkle.) An manchen Dingen bringen die Menschen glänzende Körper an und dadurch werden sie kostbarer, (erhalten einen höheru Werth); glänzende Dinge haben einen Vorzug vor den nichtglänzenden (dunklen).

Nun merk auf, ob du folgende Sätze verstehst:

Friedrich der Große, hat glänzende Thaten verrichtet. Was denkst du dabei? Erinnere dich was du eben von »glänzend, Glanz« gelernt hast. Welche andere Wörter könntest du hier statt »glänzend« gebrauchen? (vorzüglich, ausgezeichnet, außerordentlich, schön ruhmvoll, herrlich.) Im Unglück

zeigt sich die Tugend in ihrem schönsten Glanz. Er glänzt mehr durch Geschicklichkeit als durch Reichthum (Kenntniß). Dieser Mann glänzt in allen Gesellschaften. Gestern war bei unserm Nachbar eine glänzende Gesellschaft. Rein und ganz, gibt auch groben Kleidern Glanz. Er hält viel auf äußeren Glanz. Er ist zu glänzenden Ehrenstellen gelangt. Es ist nicht alles Gold was glänzt. — Was denkst du bei dem Spruch: Spr. Sal. 4, 18. 19.

Anm. Diese Beispiele werden hinreichen, das Verfahren bei dieser Denkübung zu zeigen. Der denkende Lehrer findet in der Sprache reichlichen Stoff, welcher sich auf diese Weise behandeln läßt. Soll aber der Unterricht dem Lehrer gelingen, so muß er den Stoff dazu selbst bearbeiten. Dadurch wird er genöthigt, den Gegenstand zu durchdenken, das Gedachte bestimmt auszudrücken, und wenn er sich auf diese Weise des Gegenstandes ganz bemächtigt hat, so wird auch das Unterrichten natürlich und leicht von Statten gehen. Was man aber nicht selbst durchdacht und bearbeitet hat, kann man auch nicht lehren, und der Unterricht artet in diesem Falle leicht in ein leeres, planloses Geschwätz aus. In den bearbeiteten Beispielen kommen freilich manche Sätze vor, welche voraussetzen, daß die Kinder im Denken schon ziemlich geübt sind. Allein es sollte hier auch zugleich gezeigt werden, welcher fruchtbaren Erweiterung solche Gegenstände fähig sind, und wie der Lehrer in einer sehr gemischten Schule alle Kinder in geistige Thätigkeit setzen kann. Uebrigens bedarf es auch wol kaum der Erinnerung, daß der Lehrer diesen Unterricht nicht auf die bearbeiteten Beispiele beschränken müsse. Der Lehrer muß vielmehr eine Menge von Gegenständen selbst bearbeiten und anwenden, damit das Kind durch fortgesetzte Uebung immer mehr für schwierigere Geistesarbeiten befähigt werde. Das Aufsuchen der Aehnlichkeit und Unähnlichkeit zweier Gegenstände oder das Vergleichen und Unterscheiden wird nun, sowol durch die Wahl der Gegenstände als durch die Uebung selbst, absichtlich erschwert. Es mögen hier einige Beispiele folgen:

1. Ein Stein und ein Brot.

a) Unterscheiden.

Das Brot dient uns zur Nahrung der Stein nicht. Das Brot besteht aus Pflanzentheilen, der Stein aus minera-

lischen Theilen. Die Steine sind von Natur mannigfaltig gestaltet, oder sie haben keine bestimmte Gestalt, das Brot wird von den Menschen geformt. Der Stein entsteht ohne Zuthun der Menschen; das Brot wird durch die Menschen. Der Stein ist dauerhafter als das Brot. Um Brot zu erhalten, sind mehr Menschen in Thätigkeit, als um Steine zu erhalten. Die Steine werden oft mit vieler Mühe aus der Erde gegraben; der Stoff für Brot wird auf der Erde gewonnen. Das Brot ist ein größeres Bedürfniß für den Menschen, als der Stein. Die Steine sind dem Menschen oft hinderlich und er sucht sie zu entfernen (Acker, Wiese,) das Brot wird immer geschätzt. Die Steine werden zum Bauen, zum Pflastern u. s. w. gebraucht, es werden Gefäße, Denkmähler von Stein gemacht; dazu kann das Brot nicht dienen. Das Brot dient zur Zubereitung mancher Speisen, der Stein nicht. Die Theile des Steines haben einen stärkeren Zusammenhang, als die Theile des Brotes u. s. w.

b) Vergleichen.

Sie sind beide für die Menschen Bedürfniß. Sie werden oft theuer bezahlt. Es sind viele Menschen beschäftigt, sowol um Steine, als auch um Brot zu erhalten. An einem Orte kann wol einmal an beiden Mangel sein. Es gibt viele Arten von Broten und Steinen. Werden nicht auch beide gebacken? (Ziegelsteine und Brot.) Es gibt harte und weiche, leichte und schwere, grobe und feine Brote und Steine. Sowol Brot zu backen als in Stein zu arbeiten, muß erlernt werden. Beide werden in der Sprache bildlich gebraucht, das Brot in der allgemeinen Bedeutung von Nahrung, der Stein als Bild der Härte, Grausamkeit u. s. w. Beide haben allgemeine und besondere Eigenschaften u. s. w.

2. Ein Bäumchen und ein Kind.

a) Unterscheiden.

Das Kind weiß, daß es da ist, das Bäumchen nicht. Das Kind kann sich freuen und betrüben, kann lieben, fürchten u. s. w. das Bäumchen nicht. Das Kind kann sich vornehmen, etwas auszurichten, das Bäumchen nicht. Das Blut läuft bei dem Kinde durch die Adern in einem Kreislaufe durch den Körper; bei dem Bäumchen steigt der Saft durch die Saftröhren von Unten nach oben (in die Höhe.) Das

Bäumchen ist im Boden befestigt, das Kind kann sich von einem Orte zum andern hin bewegen. Durch den Körper des Kindes sind Nerven verbreitet, das Bäumchen hat keine Nerven. Das Kind kann Schmerz empfinden, das Bäumchen nicht. Das Kind kann denken, und es kann wissen, was gut und schicklich, böse und unschicklich ist; vom Bäumchen kann man das nicht sagen. Das Kind hat gewöhnlich eine künstliche Bedeckung, das Bäumchen eine natürliche. Das Kind nimmt seine Nahrung durch Eine Oeffnung, das Bäumchen durch viele. Das Kind athmet, das Bäumchen nicht. Das Bäumchen hat mehr aus dem Stamme herausgewachsene Theile, als dem Kinde Glieder aus seinem Körper gewachsen sind. Das ganze Bäumchen ist vergänglich; ein Theil des Kindes, sein Geist, ist unvergänglich. —

b) Vergleichen.

Beide haben Bedürfnisse. Beide geben den Menschen Hoffnungen. Ueber beide können die Menschen Freude und Schmerz haben. Beide können verderben, und beide können gedeihen (wohl gerathen.) Beide werden bisweilen krank. Manches Bäumchen stirbt ab, ehe es erwachsen ist; auch das Kind kann sterben, ehe es groß ist. Beide erfüllen die Erwartungen der Menschen nicht immer. Beide haben noch schwache Theile. In beiden sind Kräfte wirksam. Beide sind noch wenig, können aber viel werden. Das Bäumchen strebt mit jedem Tage mehr zu werden, als es ist, eben dieß kann das Kind auch. Man kennt den Baum und das Kind an dem, was sie wirken, den Baum an seinen Früchten, das Kind an seinem Thun. u. s. w.

Anm. Der Lehrer muß darauf bedacht sein, daß alle Schüler an den Denkübungen Theil nehmen; kein Kind darf dabei leer ausgehen. In einer gemischten Schule ist das so leicht eben nicht; man läßt sich daher gar leicht verleiten, mit den geübtern Schülern sich vorzugsweise zu unterhalten. Sollen aber die Geisteskräfte aller Schüler in Thätigkeit gesetzt werden, so ist es nothwendig den Unterricht auch diesem gemäß einzurichten, und zwar so, daß die leichtern Uebungen mit den schwerern zweckmäßig verbunden werden. *) Der denkende und geübte Lehrer

*) Dieser Gedanke, allgemein gefaßt und auf jeden Unterrichtsgegenstand angewand, ist viel wichtiger, als der der sogenannten Lückenlosigkeit. Wer ihn übersieht, fällt ganz falsche und ungerechte Urtheile über Bücher und Unterricht. A. D.

wird einem Unterrichtsgegenstande leicht eine praktische Seite abgewinnen und jeden Gegenstand geistübend behandeln können. Dem geistvollen Lehrer wird auch die Materie zu Geist, während der geistlose überall nur Materie erblickt, die ihm den Eintritt in das Reich der Gedanken verschließt. Folgender Unterricht soll ein Versuch sein, wie ein Gegenstand so behandelt werden kann, daß die Geisteskräfte aller Kinder in Thätigkeit gesetzt werden. Es kommen hier einige Uebungen vor, welche zugleich einige Kenntnisse in der deutschen Sprache und Naturbeschreibung voraussetzen. Auf diese Weise wird das Erlernte wieder in Erinnerung und zugleich in Anwendung gebracht. Es steht natürlich dem Lehrer frei, jeden Unterrichtsgegenstand nach den Bedürfnissen seiner Schule zuzuschneiden, hier zuzusetzen, dort wegzulassen, wenn nur die Hauptsache »Uebung der Denkkraft« im Auge behalten wird. —

Eine Rose.

(Es werde den Kindern eine aufgeblühete Rose vorgezeigt, an deren Stiel auch einige Laubblätter waren.)

Erste Uebung. Benennung der Theile dieser Rose. Der Stiel, die Rinde, das Holz, das Mark, die Blätter, das Blattgerippe, die Blumendecke, die Blumenkrone, die Staubfäden, die Stacheln, Saft, Farben, Blattstiele, Rand der Blätter, Blattspitze, obere und untere Blattseite, Fruchtknoten, Holzfasern, Saftröhren.

Zweite Uebung. Welche Theile sind an dieser Rose nur einmal und welche mehrmal? Nur einmal sind an dieser Rose: der Stiel, der Fruchtknoten, die Blumendecke, die Gestalt der Rose; — mehrmal: die Stacheln, die Blumenblätter, die Laubblätter, die Staubfäden, die Blätter (die Spitzen) der Blumendecke u. s. w.

Dritte Uebung. Aeußere und innere Theile der Rose nennen. Aeußere Theile der Rose sind: Die Rinde, die Stacheln, die Blätter, die Blumendecke, der Fruchtknoten; innere Theile: das Holz, das Mark, der Saft, die Saftröhren, die Staubfäden.

Vierte Uebung. Lage und Verbindung der Theile der Rose. — Der Stiel ist der untere Theil der

Rose und geht (reicht) bis an den Fruchtknoten. Die Rinde ist außen am Holze und umgibt dasselbe. Unter der Rinde ist das Holz. Das Mark ist in der Mitte des Stiels und wird vom Holze umgeben. Die Blätter sind an den Blattstielen. Das Blattgerippe vertheilt sich in Zweigen, in verschiedenen Richtungen durch das Blatt. Die Blumendecke umgibt die Rose von Außen. Die Staubfäden stehen im Innern der Blumenkrone. Die Stacheln befinden sich außen auf der Rinde des Stiels. Der Saft ist die Flüssigkeit, von welcher sich die Rose nährt. Die Saftröhren sind die Röhren, durch welche sich der Saft bewegt. Die Farben an der Rose sind sehr verschieden. (Der Stiel und die Blumendecke sind schön grün; der obere Theil des Blumenblattes ist roth; die untere Spitze desselben weiß; die Staubfäden sind gelb.) Die Holzfasern sind die Bestandtheile des Holzes. Der Blattstiel ist zwischen dem Blatte und dem Zweige. Die untere Blattseite ist nach der Erde gerichtet, und die obere nach dem Himmel zu. Der Fruchtknoten befindet sich zwischen dem Stiele und der Blumendecke.

Fünfte Uebung. Bestimmung der Rose und der Theile derselben. Die Rose erfreut die Menschen durch ihre Gestalt, ihre schönen Farben und ihre wohlriechende Ausdünstung. Die Saftröhren führen der Rose den Nahrungssaft zu, welcher dieselbe nährt. Die Blumendecke beschützt die Blumenkrone, und diese die Staubfäden und den Samen. Die Rinde schützt den Rosenstock vor großer Kälte und fördert das Wachsthum der Rose. Die Blätter saugen aus der Luft nährende Theile für die Rose. Der Same ist dazu da, den Keim zu bewahren und zu nähren. Durch den Keim wird die Rose fortgepflanzt. Die Wurzel führt dem Stamme, der Stamm den Aesten, diese den Zweigen und die Zweige den Blattstielen, Blättern, der Blumenkrone und dem Samen Nahrung zu.

Sechste Uebung. Eigenschaften und Merkmale aufsuchen, welche eine Rose haben kann, (möglich). Eine Rose kann sein: alt, aufgeblüht, abgebrochen, ansehnlich, angenehm, blaß, blätterig, blühend, biegsam, beweglich, bunt, dicht, dick, dornig, duftend, dürr, doppelt, dunkel, einfach, erquickend, farbig, frisch, fruchtbar, fühlbar, fein, frühzeitig, gemein, gestielt, geschmackvoll, groß, gestreift, gesund, hellroth, jung, kunstvoll, klein, köstlich,

kurz, krank, lang, leblos lieblich, leicht, mooſig, niedlich, nützlich, natürlich, offen, prächtig, roth, rauh, reizend, riechbar, rund, ſchön, ſichtbar, ſaftig, ſanft, ſtachlig, ſchlank, ſelten, ſchwer, theilbar, unentwickelt, unbeſchädigt, ungekünſtelt, ungeſtielt, unſchädlich, unverwelkt, unzeitig, unvollkommen, vollkommen, vergänglich, verwelkt, völlig, verblüht, vielblätterig, weiß, wild, wachſend, wohlriechend, zahm, zierlich, zeitig, zart.

Siebente Uebung. Weſentliche und außerweſentliche Eigenſchaften und Merkmale einer Roſe. a) Außerweſentliche. Der Stiel kann krumm und gerade, dicker oder dünner, länger oder kürzer; die Blumenkrone kann größer und kleiner, roth oder weiß, ganz offen oder geſchloſſen ſein, ſie kann im Garten oder im Felde wachſen, kann mehr oder weniger, kleinere oder größere Blumenblätter haben; ſie kann mehr oder weniger ſchön ſein u. ſ. w. b) Weſentliche: Die fünfſpaltige Blumendecke (der Kelch), die Krone, die Staubfäden, der Fruchtknoten, der Samen, der Keim, die Blumenblätter, der Stiel, die Stacheln, die Rinde, die Saftröhren, die Farbe, der Saft, der Geruch u. ſ. w.

Achte Uebung. Was hat die Roſe gemein a) mit einer Blume überhaupt? Sie hat ein ſchönes Anſehen, eine Blumenkrone, einen Kelch, Staubfäden, Samen, Keim, Saftröhren, Saft; ſie wächſt und vermehrt ſich. b) mit den Pflanzen: durch die Wurzel und durch die Blätter erhält ſie Nahrung; ſie hat Saftröhren; ſie entſteht urſprünglich aus Samen, in welchem ein Keim enthalten iſt. Zu ihrem Wachsthume und Gedeihen bedarf ſie, wie jede Pflanze, Waſſer, Luft, Wärme, Licht. — c) mit den Thieren: Entſtehen, Wachsthum, Bedürfniß der Nahrung, flüſſige Theile, welche ſich in beiden bewegen, Hervorbringung ihrer Art, Werkzeuge zur Aufnahme der Nahrung, Verwandlung der Nahrungstheile in Theile ihrer Art, Sterben u. ſ. w. d) mit den Mineralien: Sie ſind natürliche Dinge, werden durch die Natur hervorgebracht, ſind größer geworden. e) mit allen Körpern: Sie braucht einen Raum, beſteht aus Theilen u. ſ. w.

Neunte Uebung. Wörter aufſuchen, welche aus dem Worte Roſe gebildet werden können. Roſen, Röschen, Röslein, Roſenblatt, Roſenbuſch, Roſenbeet, Roſendorn, Roſenduft, Roſenfarbe, Roſengarten, Gar-

tenrose, Rosenhecke, Heckenrose, Rosenstock, Stockrose, Rosenknospe, Rosenkranz, Rosenöl, Rosenstrauch, Rosenwangen, Moosrose, Monatsrose, Rosenwasser, Rosenholz, — rosig, rosenfarben, rosenroth.

Zehnte Uebung. Unterscheiden und Vergleichen: ein Kind und eine Rosenknospe. a) Unterscheiden: Die Rosenknospe ist leblos und empfindungslos; das Kind lebt und empfindet. Das Kind kann sich selbst bewegen, die Rose nicht, sie wird bewegt. Die Theile der Rose sind ganz verschieden von den Theilen des Kindes (Stiel, Kelch, Blätter, Holz — Fleisch, Knochen, Blut u. s. w. —) Die Rosenknospe erhält ihre Nahrung durch die Wurzel; der Körper des Kindes durch den Mund. In der Rosenknospe bewegt sich Saft (und zwar immer von unten aufsteigend, nicht zurückkehrend?) im Körper des Kindes rothes, warmes Blut (in einem Kreislaufe). Die Rosenknospe wird nicht so alt, wie das Kind. Die Rosenknospe erreicht ihre Bestimmung früher (eher) als das Kind. Die Rosenknospe wird meistens außer dem Hause gezogen, das Kind im Hause erzogen. Für die Rosenknospe sorgt der Gärtner, für das Kind die Eltern und Lehrer. Die Menschen pflegen die Rosenknospe wegen ihres Wohlgeruchs und ihrer Schönheit; die Eltern pflegen (warten und erziehen) das Kind, damit es gesund, brav und geschickt werde. Das Kind kann freiwillig andern Freude machen, die Rosenknospe kann dieß nicht. Das Kind hat mehr Kraft in sich, kann mehr wirken und ist größer, als die Rosenknospe. Das Kind hat Sinne und Sinneswerkzeuge, die Rosenknospe nicht. Das Kind kann sich etwas vorstellen, kann wissen, was schön, häßlich, recht, unrecht, anständig und unanständig ist; es kann Gutes und Böses thun, es ist sich seiner selbst bewußt, kann denken u. s. w. Alles dieß mangelt der Rose. Die Eltern betrüben sich mehr über ihr ungerathenes Kind, als der Gärtner über eine mißrathene Rose; und ein wohlerzogenes, braves Kind erfreut die Eltern mehr, als die schönste Rosenknospe den Gärtner erfreuen kann. Es gibt mehr Kinder, die das nicht werden, was sie werden sollen, als es Rosenknospen gibt, die ihre Bestimmung nicht erreichen.

b) Vergleichen. Die Rosenknospe ist in ihrer Jugend, auch das Kind lebt in seiner Jugendzeit. So wie die Rosenknospe älter wird, wird sie auch größer und nähert

sich immer mehr der völligen Rose; eben so wächst das Kind, und nähert sich immer mehr dem erwachsenen Alter. Die Rosenknospe wird durch die Blumendecke beschützt, das Kind von den Eltern. Die Rosenknospe entwickelt sich nach und nach, ebenso das Kind. Die Theile der Rosenknospe sind noch weich und zart, ebenso der Körper des Kindes. Wenn die Rosenknospe der Blumendecke beraubt wird, so bleibt sie unansehnlich und verdirbt, auch Kinder nehmen leicht Unarten an und verderben, wenn sie ihre Eltern verlieren. Der Gärtner trägt Sorge für die Rosenknospe, die Eltern sorgen für ihre Kinder. Die Rosenknospen gehören zum Rosenstock und bilden ein zusammengehöriges Ganze; die Kinder mit den Eltern bilden auch ein Ganzes — eine Gesellschaft, eine Familie. Der Gärtner sucht die Rosenknospen aufrecht zu erhalten, ins Sonnenlicht zu stellen, er begießt den Stock zur rechten Zeit, damit die Knospe sich schön entwickele und ein frisches blühendes Ansehen erhalte; die Eltern und Lehrer suchen auch das Kind durch gute Lehren zum Guten zu erheben und zu verhindern, daß es nicht zum Niedern, zum Schlechten hinab sinke, sie unterrichten dasselbe damit das Kind an Leib und Seele gedeihe und schön werde. Aus der Rosenknospe kann eine vollkommene Rose werden, das Kind kann auch einem vollkommenen Menschen immer näher kommen, es kann ein tüchtiger, braver Mensch werden. Einige Rosenknospen werden durch den Sturm oder durch einen andern Unfall geknickt und gelangen nicht zu einer völligen Rose; einige Kinder sterben auch früh dahin und werden das nicht, was sie hier werden könnten. Die Rosenknospe gibt den Menschen Hoffnung, daß einstens daraus eine schöne Rose werde; von dem Kinde hoffen die Menschen, daß es einst ein guter tüchtiger Mensch werde. Die schöne Rosenknospe gewährt den Menschen Freude; auch gute Kinder erfreuen die Menschen. Der Gärtner trauert, wenn er sieht, daß eine schöne Rosenknospe beschädigt ist; so trauern auch die Eltern wenn sie sehen, daß ihre Kinder Fehler und Unarten angenommen haben. Der Gärtner sucht die beschädigte Rosenknospe wieder zu heilen; die Eltern und Lehrer bemühen sich, die Kinder von ihren Fehlern zu befreien. Die Rosenknospe strebt dahin, eine schöne Rose zu werden, das Kind soll beständig dahin arbeiten, ein braver und geschickter Mensch zu werden. Die Ro-

senknospe ist eine Zirde des Gartens; das Kind soll eine Zierde des Hauses sein.

Elfte Uebung. Uneigentliche Redensarten, von der Rose hergenommen. Die Rose ist das Sinnbild der Freude, der Gesundheit und des Glücks. »Rosen auf den Weg streuen,« sollen Kinder ihren Eltern, d. h. Kinder sollen ihren Eltern Freude machen. »Rosen pflücke wenn sie blühen.« Genieße eine Freude, wenn Gelegenheit dazu da ist. »Wie eine Rose blühen,« gesund und frisch sein. »Rosen auf den Wangen haben; ein gesundes schönes Ansehen haben.« »Keine Rosen ohne Dornen,« nichts Angenehmes ohne Unangenehmes oder keine Freuden ohne Leiden. »Man kann nicht immer Rosen brechen.« Man kann nicht immer Freude und Glück genießen. »Die Zeit bringt Rosen.« Nach langer Zeit (und vieler Mühe) kommen die Menschen erst zu Freude und Glück. »Auch die schönste Rose verblüht, verwelkt.« Auch der gesundeste blühendste Mensch wird krank und kann sterben; Glück und Freude verkehrt sich oft in Unglück und Leiden. »Wandle auf Rosen.« Lebe (sei) glücklich!

Zwölfte Uebung. Zum Auswendiglernen:

Der Rosenstock.

Es war mir unbekannt,
Daß Rosenstöcke stechen.
Jüngst wollt ich Rosen brechen
Und stach mich in die Hand.

Da rief ich: merk es Herz,
Daß nah bei dem Vergnügen
Des Leidens Dornen liegen;
Sehr nah grenzt Lust an Schmerz.

Die Lehre nimm in Acht:
In des Vergnügens Stunden
Kannst du dich tief verwunden;
Genieß es mit Bedacht!

(Dieses Liedchen wird vom Lehrer vorgesagt und an die Tafel geschrieben, von den Schülern buchstabirt und in's Liederbuch eingetragen. Der Lehrer übt den Kindern die Melodie desselben ein.)

(Fortsetzung folgt.)

V.

Mannigfaltiges.

1. Soll der Lehrer keine Versuche machen?

Wie oft hört man nicht Sätze folgenden Inhalts aussprechen: Es ist nichts verderblicher in der Erziehung und im Unterrichte, als das Experimentiren. — Es ist gar nicht erlaubt, den Menschen zum Gegenstande der Versuche zu machen. — Die Schule Pestalozzi's hat wegen des nie aufhörenden Versuchens nie etwas tüchtiges geleistet ꝛc.

Gewiß wird kein besonnener Mann diesen Behauptungen im Allgemeinen Unrecht geben. Denn wer den Zweck der Erziehung an Einzelnen und Vielen erreichen will, der muß einen festen und consequenten Plan verfolgen, nicht aber bald dieß und bald jenes probiren. Und doch ist es in der Regel weder orts- noch zeitgemäß, über das Experimentiren in den Schulen und in der Erziehung überhaupt Klage zu führen. Denn unsre meisten Lehrer experimentiren gar nicht; in der Regel versuchen sie gar nichts; sondern sie treiben Alles oft nach 50 Jahren noch auf dieselbe Manier. Wenn zugegeben wird, daß das zu viele Probiren das Allerschlimmste ist, so kann man auch gleich hinzufügen, daß das Nächstschlimme ist, gar nichts zu versuchen. Es ist dieses das Leichteste und Alltäglichste. Jedermann aber weiß, daß das Bessere nur auf dem Wege des Nachdenkens und der Erfahrung gefunden wird. Erfahrungen aber macht man erst dann über eine Sache, wenn man sie im Leben anwendet. Ohne Versuche würde man daher gar nichts Neues in's praktische Leben einführen. Deßhalb, meine ich, sollte man unsre gereifteren Lehrer im Allgemeinen zu Versuchen in dem Schul- und Erziehungsleben aufmuntern,

statt sie durch Gemeinplätze drohenden Inhaltes von jedem selbstständigen Schritte abzuhalten. Ich würde die Zeit preisen, wo jeder Lehrer im Stande und geneigt wäre, in seinem Amte Versuche zu machen. Denn in den Versuchen bewährt sich das Gute. Wenn man auch nicht gerade zu denjenigen Resultaten gelangt, als man Anfangs meinte, so findet man doch immer Etwas und oft etwas weit Besseres, als man suchte. Der Mönch Barthold Schwarz mochte durch seine chemischen Versuche den Stein der Weisen suchen. Den fand er nicht, aber er machte die Erfindung des Schießpulvers. Als der Prediger Witte mit seinem siebenjährigen Sohne einen neuen Weg zum Eintritt in die Welt der alten Sprachen und des Alterthums überhaupt versuchte, gelangte er zu neuen, merkwürdigen Resultaten.

Möchten daher unsre Lehrer nur einmal recht viel zu untersuchen und dann zu versuchen anfangen! Erst untersuchen und dann versuchen, nicht umgekehrt. Freilich kann das nicht jeder Lehrer und nicht jeder soll es. Ein Anfänger in der Lehrkunst soll dankbar das benutzen, was man bereits zu Tage gefördert hat, und zuerst soll er die alten Stollen und Schachten befahren, bevor er darauf denkt, neue Anbrüche und Gänge zu entdecken. Ich bin einmal zu einem Anfänger in der Schulkunst gekommen; ich traf ihn in der Schule. Es ging ziemlich bunt durch einander. Auf dem Heimwege fragte ich nach seinem Lehrgange. Da erzählte mir denn der junge Mann, daß er zwar im Singen nach Natorp unterrichte, denselben aber verbessert habe. Ich erstaunte darüber. Da versicherte er zu meinem noch größeren Erstaunen, daß er alle die Lehrbücher, welche er gebrauche, verbessert habe. Und doch fehlte es diesem jungen Manne an allen soliden Kenntnissen. Unter solchen Umständen ist das Verbessern und Probiren bedenklich. Aber gereifte Lehrer sollen von dem Neuen Notiz nehmen, dasselbe *untersuchen* und dann *versuchen*.

2. Bedarf der Unterricht im Gesange noch der ferneren Belebung?

Es ist eine auffallende Erscheinung, daß am Niederrheine im Allgemeinen vom Volke so wenig gesungen wird. Das Land ist meist flach und eben und es scheint, daß Hö-

ben, Berge und freie Aussichten dazu gehören, um des Menschen Gemüth zu Sang und Klang zu stimmen. Im ganzen Rheinthal von Koblenz herab bis zur holländischen Grenze, links bis Aachen und rechts bis zu den kleinen Höhen des Bergischen Landes hört man selten einen Wanderer oder einen arbeitenden Landmann oder eine zur Erndte ausziehende oder heimkehrende Gesellschaft singen. Kommt man aber auf die Höhen des Bergischen Landes, nach Remscheid und Kronenberg, da findet man Menschen, die sich die ernste Arbeit durch Gesang würzen, die Nachmittage der Sonntage, statt im Wirthshause mit Kartenspiel, in Gesangübungen zubringen, und im Oberbergischen und Siegenschen, wo die Bergleute wohnen, die in den Tiefen der Erde die Metalle suchen, da hört man Gott in Gesängen loben und preisen, und an den Feierabenden erklingen noch hier und da Zithern und Geigen. Im Wuppperthale hört man nur Choräle. Die Menschen sind daselbst zum heitern Gesange zu ernst. Aber deßwegen sollen sie nicht getadelt werden, obgleich es eine schöne Sache ist um ein unschuldig fröhliches Menschenherz. Die Geschäfte der dortigen Gegend und die Noth des Lebens erlauben nicht heitere Fröhlichkeit. Dort ist Reichthum und Armuth; der wohlhabende Mittelstand und die ohne ängstliche Sorgen ihr Brod essenden Landleute fehlen; auch findet man in den Fabrikgegenden nicht die heitre Stimmung des Bergmannes und seine Genügsamkeit mit kürzlichem Lohne. Die Maschinenarbeit fesselt den Geist, macht ihn trübsinnig und düster, und die Fabrikherren treiben im besten Falle die Musik als Kunst, und ergötzen sich wohl an der großartigen Musik der Meister deutscher Kunst und Künstelei, aber der Geschmack zum Volksgesange fehlt dort und hier. Ganz anders ist es in der herrlichen Pfalz am Rheine. Dort, in der Gegend von Heidelberg, Mannheim, Worms und Speier singt der fröhliche Landmann hinter dem Pflnge, und ganze Gesellschaften ziehen mit Geigen und Flöten aus zu dem Erndtefeste und zur Weinlese und kehren bekränzt und mit Gesängen zurück, und in den Sommerabenden sitzen die Nachbarn vor den Thüren, den Feierabend mit Gesang sich würzend. Hier in den Niederlanden singt das Volk nur, wenn sein Blut vom Brantwein erhitzt ist, und die Handwerksburschen ziehen da, wo die Polizei locker ist, Abends mehr brüllend als singend durch die Straßen. Man weiß schon was für

Lieder sie singen. — Da haben nun die Lehrer ein weites Feld zur Aussaat. An ihnen ist es, die Gesanglust des Volkes zu steigern. Sie sollen in den Schulen den Kindern Gesangfertigkeit und Freude am Gesange aneignen, damit der Kirchengesang sich schnell hebe und damit der Mensch sich gewöhne, leere Stunden — in der Regel die gefährlichsten für ihn — mit Saitenspiel und Gesang auszufüllen. Schlesien stellt uns hierin ein wahres Muster auf. Dort giebt es eine Menge Organisten und Kantoren, welche meisterhaft die Orgel spielen und mit hohem Geschicke den öffentlichen Privatgesang leiten. In die Seminarien zu Breslau und Bunzlau treten nicht selten Jünglinge von 17 Jahren ein, welche 3 und mehr Instrumente spielen und fertig singen können. Hier ist es nun ein Zwiefaches, was von den Lehrern geschehen muß: 1) die tüchtige Uebung des Gesanges in den Schulen; 2) die Bildung eines Sängerchors aus ehemaligen Schülern und Erwachsenen.

In beiden Fällen ist vorzüglich darauf zu sehen, daß die Gesangübungen mit Ernst betrieben werden, und nirgends in Spielerei und Tändelei ausarten. Alles Lernen und Ueben muß mit Ernst geschehen. Würdigen Inhaltes seien die Gesangstücke und würdig Haltung und Manier des Lehrers und der Lernenden. Von der Schule muß alles Tändelnde und Läppische fern gehalten werden. Wir besitzen eine Menge schätzbarer Materialien für beide Zwecke. Für die Schule und den Schulunterricht im Gesange die Anleitungen von Gläser und Engstfeld, beide würdige und anerkannt geschickte Männer unsrer Gegend, nebst den schätzbaren Arbeiten von Natorp, die keinem Gesanglehrer unserer Gegend ganz unbekannt sein können. Für die Ausbildung weiter Geförderter, für Sängerchöre, für Seminarien und Gymnasien die herrlichen Sammlungen von Heinroth in Breslau, einem ernst gemüthlichen Manne, deren allgemeine Verbreitung gewünscht werden muß. Es sind ihrer bis jetzt 3 erschienen, unter dem Titel:

Sammlung zwei-, drei- und vierstimmiger Gesänge, Lieder, Motetten und Choräle für Männerstimmen von verschiedenen Componisten, zunächst für Gymnasien und Seminarien, dann auch für akademische, Schullehrer- und andere Singe-Vereine zu ernsten Zwecken, herausgegeben von J. G. Heinroth ꝛc. Breslau 1822—1826.

Der Ladenpreis jedes Heftes ist 22½ Sgr. Wer eine Parthei von wenigstens 10 bis 19 Exemplaren nimmt, erhält bei portofreier Einsendung des Geldes vom Herausgeber das Exemplar für 18¾ Sgr; wer mehr als 20 Exemplare bestellt, erhält das Exemplar für 15 Sgr. Ein sehr billiger Preis. Die Hefte sind auch einzeln zu haben. In allen Schullehrer-Conferenzen sollte die gehörige Anzahl Exemplare vorhanden sein. Denn erst dann, wenn die Lehrer selbst ordentlich singen können, wird es allgemein besser mit dem Gesange. — Da alle Seminarien auf diesen Gegenstand hohen Werth legen, so werden diese Anstalten auch in dieser Hinsicht viel leisten. In den Gymnasien gedeiht bis jetzt der Gesangunterricht selten. Aus bekannten Gründen. Eine sehr ehrenvolle Ausnahme macht das Gymnasium zu Elberfeld, das von einem gesangliebenden Director dirigirt und an welchem der Gesang von dem bekannten Musikdirector Schornstein mit Würde und Ernst geleitet wird. Hier kann man sehen, was sich mit Gymnasiasten, die sonst so leicht auf den Gesang als auf eine Schulmeisterkunst achselwärts hinabblicken, auch in dieser schön menschlichen Kunst leisten läßt! Es geht überall, wenn man nur will. Wo es nicht geht, da will man nicht.

Wir werden in den folgenden Heften über die Fortschritte des Gesangunterrichtes an einzelnen Orten der Rheingegenden und in weiterer Entfernung Bericht abstatten. In Westphalen hat sich diese Sache durch die Bemühungen Natorp's, des Seminars zu Soest und einige wackre Lehrer, z. B. durch Heuser in Hattingen, sehr gehoben. Wir in Cleve-Jülich-Berg und in den Rheinprovinzen überhaupt werden doch nicht zurück bleiben wollen! Die Pfarrer sollten sich für die Förderung des Gesanges in Schulen und Kirchen interessiren und daher dafür sorgen, daß die einzelnen Lehrer und die Schullehrer-Vereine, wo diese es nicht gut aus eigenen Mitteln vermögen, mit den nöthigen Lehrmitteln versorgt werden. Daß der Gesang an vielen Orten so vernachlässigt wird und so tief gesunken ist, ist zum Theil die Schuld der Geistlichen selbst. Möchten diese daher für die schöne Sache etwas thun! Wir schicken ja große Summen zu den Neuseeländern. Vergessen wir darüber nicht, daß uns als erste Pflicht obliegt, dafür zu sorgen, daß unsre Kinder aufhören, Heiden zu sein. Das Hemd ist uns näher als der Rock. Leider, ja leider! ist dieses eine Be-

merkung, deren Nothwendigkeit durch Thatsachen belegt werden kann. Wir hoffen nicht, daß wir gezwungen werden, deutlicher zu sprechen. Uebrigens ist es nicht zu verkennen, daß in den letzten 10 Jahren die Werthschätzung des Gesanges in den Schulen sehr gestiegen ist und daß wir die Früchte dieses Fortschrittes zum Besseren schon an vielen Orten kosten können. Auch unser Seminar hat bereits die Freude gehabt, in einigen seiner entlassenen, jetzt angestellten Mitgliedern thätige Förderer der schönen Kunst des Gesanges heranreifen zu sehen.

3. Anstellung der bis 1826 aus dem Seminar in Mörs entlassenen Schulamtskandidaten.

Bis zur Mitte des Jahres 1826 waren 39 wahlfähige Schulamtskandidaten aus dem Seminar in Mörs entlassen worden. Dieselben waren zu Ostern 1827 also angestellt:

An Elementarschulen: 17.
Als Hülfslehrer an Elementarschulen: 9.
Als Privatlehrer: 2.
Als Hauslehrer: 3.
Als Lehrer an Instituten: 2, in Lüttich und Bonn.
Als Lehrer an Garnisonschulen: 1, in Luxemburg.
Als Lehrer an Gymnasien: 1, in Elberfeld.
Als Lehrer an höheren Bürgerschulen: 4, in Mörs, Crefeld, Hückeswagen und Neuwied.

VI.

Bemerkung über die in dieser Zeitschrift mitzutheilenden größeren Lehrgänge.

Bereits im ersten Hefte habe ich versprochen, den Lehrern vorzugsweise solche Abhandlungen mitzutheilen, welche in der Schule gebraucht werden können — praktische Arbeiten — namentlich wurde angegeben, daß über die Behandlung der deutschen Sprache in der Volksschule mehrere Lehrgänge folgen sollten. Es soll damit jetzt der Anfang gemacht werden. Der zuerst mitzutheilende Lehrgang hat den Hr. Oberschulrath Zeller zum Verfasser. Wenn derselbe beendigt ist, wird ein zweiter folgen.

Um dem Lehrer den Gebrauch dieser, wegen ihrer Stärke durch mehrere Hefte fortlaufenden, Lehrgänge zu erleichtern, wird die Einrichtung getroffen, daß dieselben als Anhang der Zeitschrift erscheinen, und solche Einrichtung erhalten daß sie sich leicht von den übrigen Theilen der Hefte ablösen lassen. Der einzelne Lehrer kann alsdann jeden Theil dieses Lehrganges aus den Heften herausnehmen und zusammenbinden lassen. So entsteht ein für sich bestehendes Ganze, wodurch der Gebrauch desselben mehr erleichtert wird, als wenn der Lehrer genöthigt ist, die Theile desselben Lehrganges in mehreren Heften zusammen zu suchen. Dieses sei hier bei jeder folgenden ähnlichen Einrichtung ein für alle Mal bemerkt und abgethan.

Ich habe hierbei weiter keinen Wunsch, als daß diese Lehrgänge auch wirklich benutzt, d. h. studiert und angewandt werden möchten. Zu dem Ende wünschen und verlangen die Verfasser derselben, daß die Leser nicht vergessen, daß jeder Schriftsteller seine Eigenthümlichkeiten hat, und bitten in dieser Beziehung dieselben aufzufassen und zu wür-

digen und sich an Einzelnem, was ihnen nicht zusagen sollte, nicht in dem Grade zu stoßen, daß sie das gute Ganze verwerfen und unbenutzt lassen. Zu diesem Eigenthümlichen oder Eigenen gehört in der deutschen Sprache die Namengebung oder Terminologie. Wir sind mit derselben noch nicht auf dem Reinen. Einige behalten die alten lateinischen Ausdrücke bei, Andere wählen deutsche, der Eine diese der Andere jene.

Hier hat Jeder einen Spielraum freier Wahl. Wem die von einem Verfasser angegebenen Namen weniger zusagen, als die eines anderen Verfassers oder die ihm geläufig gewordenen, der kann bei dem, was er für's Beste hält, bleiben, nichts desto weniger aber den Stoff selbst und den Gang, in welchen er gefügt ist, gebrauchen. Diese Bemerkung hat allgemeine und, in Bezug auf die Terminologie des nachfolgenden Lehrganges, besondere Beziehung. Wem der »Umstandner« z. B. nicht recht ist, der bleibe bei dem »Umstandsworte« oder bei dem »Adverb.« Die »Sache« bleibt doch dieselbe. — Ueberhaupt thut jeder Leser am besten, bei Schriftwerken, sowohl bei großen als bei kleinen, den Blick auf das Ganze zu richten, auf die Haltung und Tendenz des Ganzen mehr zu sehen, als auf das Einzelne und Kleine. Man vergißt sonst leicht die Hauptsache, sieht den Wald vor lauter Bäumen nicht und — schüttet nicht selten das Kind mit dem Bade aus. Diese ganz allgemeine Bemerkung findet auf nachfolgende Arbeit schon darum eine besondere Anwendung, als ihr Verfasser gewohnt ist, seinen Impfstoff nicht von Andern, sondern von der Kuh selbst zu nehmen. Die Kuh sind — mit der gütigen Erlaubniß der Leser! — die Kinder selbst. — Jeder Schriftsteller, jeder Herausgeber wünscht seinen Lesern ein etwas weites Herz. Engherzigkeit ist nirgends gut. Auch die Engherzigkeit des Kopfes nicht. A. D.

VII.

Der Sprachlehre dritter Theil

von

Carl August Zeller.

Other parts of this are in vols. 2 and 4

VII.

Der

Satz,

oder

das Aeußere der Sprache, bestimmt durch das Innere

von

Carl August Zeller.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

»O sieh doch die reizende Hüttengruppe, wie hingesäet da unten im Thale!« sagte ein Reisender zu seinem Begleiter. »Hier ist gewiß gut sein.«

»Da wirst du dir auch eine Hütte bauen!« unterbrach ihn lächlend der Begleiter. Seltsam! Hast Jahre lang hier gewohnt und kennst den Ort nicht mehr!«

R. Nicht möglich! doch ja! die Gegend kömmt mir bekannt vor. Doch diese Hütten. Wahrhaftig, Freund! die sehen ja ganz anders aus, als zu meiner Zeit und keine, ja keine steht mehr auf ihrem alten Platze.

B. Kein Wunder! doch sag mir erst Freund! lebtest du glücklich hier?

R. Kann es eben nicht rühmen. Es war ein unaufhörliches Aus- und Einziehen aus einer Hütte in die andere und in keiner Einzigen ein frohes, reges Leben. Ich war in keiner heimisch und glaube beinah, die Knaben, die bei dem Bau eines massiven Gebäudes halfen, das damals in der Nähe gegründet worden. sie waren glücklicher als ich.

B. Sieh dort! Da steht es ja fertig!

R. Ein Mittelgebäude mit 2 Flügeln! Komm' es näher zu besehen.

»Deute uns dieß Gleichniß von der Hüttengruppe und dem massiven Gebäude!«

Die Hütten, lieber Leser! sind die Lehrmittel des Sprachunterrichts, der Buchstabenkenntniß und des Leseus, des Schön- und Rechtschreibens, der Denk- und Sprachübungen, der Gramatik, der Stillehre und- Uebungen. Wie jede Hütte, so ist jedes Lehrmittel ein für sich bestehendes Ganze. Keines in Beziehung auf das Andere, bilden sie eine Gruppe

von Lehrmitteln. Der Eine hat in diesem, ein Anderer in einem andern Geschmack, Einer auf diesen, ein Anderer auf einen andern Grund gebaut. Darum verdrängt seit dreißig und mehr Jahren ein Baumeister den Andern, und — wie edel auch ihr Streben, wie preiswürdig ihr Fleiß und ihre Kunst gewesen — ihre Hütten stehen verlassen und sind eingestürzt, um Andere Platz zu machen, die auch nicht für die Ewigkeit gebaut worden. Darum thut ein massives Gebäude Noth! Zwar auch an ihm, in sofern es ein Menschenwerk ist, nagt der Zahn der Zeit. Doch sein Grundriß, die Idee einer Sprachlehre, sie kann als solche nicht vergehen. Und wenn sich auch Baumeister finden, die das Innere des Gebäudes hie und da zweckmäßiger herstellen; so können sie doch — soll es anders ein Gebäude der Sprachlehre sein — die Hauptbestandtheile nicht anders als nach dem Muster dieses Grundrisses aufführen.

Der eine Flügel desselben ist das Aeußere der Sprache, das Sprachzeichen, als Bestandtheil der Silbe, Hörbares, der Sprachlaut, Sichtbares das Schriftzeichen, und dieses als Zeichen von Jenem, der Buchstab. Der Schüler, der daran baut, lernt zugleich Sprachlaute verbinden, und deren Verbindungen wieder in ihre Bestandtheile zerlegen. Er lernt Linien und Punkte, als Bestandtheile gegebener Schriftzeichen, richtig nach Form und Maaß verbinden und dergleichen Zeichen zusammensetzen (schönschreiben). Er lernt endlich, wie viele und welcherlei Buchstaben zur Bezeichnung eines Sprachlauts vorhanden seien, er lernt sie zusammensetzen zu Silben (rechtschreiben) und Silben, Silbenganze zerlegen (lesen). Da indeß Fertigkeit nur durch Uebung erworben wird; so ist ein Uebungsstoff erforderlich, der vollendet ist, wenn der ganze Silbenvorrath der Sprache, enthalten in den Wechsel- und Stammsilben derselben (dem Sprachbüchlein der Silben) erschöpft wird, so, daß dem Schüler, lese er hernach, in welchem Buche er wolle, keine Silbe vorkommen kann, die er nicht bereits zerlegt (gelesen) und zusammengesetzt (answendigbuchstabirt, geschrieben) hat. Ein Fertiglesen auch der längsten Silbenganzen, wie es von einem Lateinschüler verlangt werden kann, der das Latein noch nicht versteht das er lies't, und ein Rechtschreiben gegründet auf eine richtige Aussprache, auf genaue Kenntniß der Buchstaben langer und kurzer Stimm- und Mitlaute, auf Bekanntschaft

mit allen Stammsilben und deren Zusammensetzung mit Wechselsilben, muß der Gewinn dieses Bauens sein.

Der andere Flügel jenes Gebäudes ist das Innere der Sprache, der Begriff oder das Wort mit Rücksicht auf seine Bedeutung, als Element der Rede. Indeß das tägliche Leben und der Schulunterricht in den sogenannten Realien den Schüler fortwährend mit Wörtern bereichert, sollte er in einem Sprachbüchlein der Wörter, die Fragen beantworten lernen: »wovon kann ein Mensch reden?« (von Personen, von Sachen und Gedankendingen) und »was kann er davon sagen?« (angeben ihre Beschaffenheit und Eigenschaft, ihr Sein und dessen Bestimmungen ohne und mit Verhältnißausdruck) damit er Stoff sammle für die Aufgaben und Uebungen des dritten Theils, die sonst in ein hohles Formenwesen ausarten und den Schüler zu dem Vorwurfe berechtigen, daß sein Lehrer »ein harter Mann sei, der da schneidet wo er nicht gesäet hat.«

Durch den Uebergang beider Flügel in ein Mittelgebäude wird das Ganze vollendet. Das Aeußere, bedingt durch ein Inneres, das Wort, so oder anders geschrieben, je nachdem es diese oder eine andere Vorstellung bezeichnet; seine Abänderung in Stamm- oder Wechselsilbe, je nachdem Sinn oder Beziehung verändert, der Gegenstand, den es bezeichnet, in Verhältniß gedacht wird; das Wort als Haupt- oder Nebentheil eines Satzes; der Satz selbst, seine Erweiterung und Verbindung ist der Gegenstand des dritten Theils der Sprachlehre, mit welchem gegenwärtiges Lehrmittel sich beschäftigt. Die Fortschritte des Schülers in diesem Lehrfache müssen, wie im ersten Theile vom Aeußern der Sprache, durch Zerlegen, und Zusammensetzen (durch Satzlesen und Aufsetzen) sich bewähren, denn nur in der Sprachregellehre läßt die Lese- und Rechtschreiblehre sich vollenden. Da aber die Sprachregeln und Wortformen nur aus dem Satze selbst entwickelt werden können; so durfte auch nur der Satz selbst, seine Erweiterung und Verbindung, die Eintheilung des Bauraumes bestimmen. Die Erwartung des Erbauers, daß, was an Lese- Rechtschreib- und Sprachregeln sich ergäbe, in denjenigen Zimmern seine Stelle finden werde, wo es wesentlich hingehört, hat der Erfolg gerechtfertigt. Aufsatz-, Wortform-, Satzles- und -schreiblehre ist dadurch — mit

einem Mindesten von Zeitaufwand für die daran so arme Volksschule — ein organisches Ganze geworden.

Was der Formlehre angehört, ist durch lateinische Schrift, was die Les- und Schreiblehre angeht, durch eine etwas größere Schrift ausgezeichnet.

Ueber die in dieser Schrift gebrauchten Kunstausdrücke noch ein Wort! Wer Wolkes Anleit aufmerksam gelesen, wird die Seinigen als solche, die den entsprechenden Begriff am schärfsten ausdrücken, allen andern vorziehen und wir werden es wohl noch erleben, daß sie überall Eingang finden. Daß Schüler, die an die Benennungen Hauptwort, Beiwort ꝛc. gewöhnt waren, die Wolkeschen schnell aufgefaßt und mit Vorliebe beibehalten, hat der Verfasser oft und mit Verwunderung bemerkt. Ihr nennet das Wort Vater ein Hauptwort. Wohl ist es ein Wort! Doch gebührt dem Oberbegriff, unter den es gehört (dem Redetheil) auch eine eigenthümliche Benennung. Er heiße also Nahmer, weil das Wort Vater der Nahme einer Person ist.

Wenn endlich versichert wird, daß diese Handschrift über 15 Jahre alt ist; so versteht sich von selbst, daß die später erschienenen Schriften von Krause, Harnisch, Herling ꝛc. nicht dabei benutzt worden. Der Herausgeber, der gleichwohl diese ältere Schrift zum Druck zu befördern sich bewogen gefunden, mag es also auch verantworten, wenn man »das Gute darin nicht mehr neu, das Neue nicht gut« finden sollte. Der Verfasser, seit 12 Jahren aus einer Berufs- und Verhältnißlage in die Andere versetzt, muß Männern, wie der Herausgeber, überlassen zu beurtheilen, ob, was nicht aus Büchern zusammengeschrieben, sondern mit und unter Kindern gesucht und gefunden worden, unsere Volksschulen noch zusagen könne. Müde von einer langen Reise auf ungebahnten, rauhen Pfaden, ist der Verfasser weit entfernt, sich in literarische Fehden deßhalb einzulassen. Hat ein Lehrer etwas Besseres; so behalte er es und lege diesen Versuch bei Seite. Sagt ihm aber mehr zu, was, von Kindern kommend, auch seine Kinder ansprechen wird; so wird der Verfasser seine Mühe reicher, als durch des Kritikers Beifall belohnt finden.

Kreuznach. Karl August Zeller.

Winke für den Lehrer,

den Volksschullehrer nehmlich, der unter vielen und vielerlei Schülern diesen Lehrstoff fruchtbringend machen will und dießfalls eine ungleich schwerere Aufgabe als der Lehrer an einer Gelehrtenschule zu lösen hat! Diese Aufgabe erleichtert zuvörderst:

Die natürliche Anordnung dieses Lehrstoffs. Der Schüler muß übersehen, was er behalten soll, und er kann es, wenn jener nicht willkürlich, sondern natürlich, d. h. so geordnet ist, als wenn er von Schüler selbst erst erfunden werden sollte.. Eine Tabelle, in größerem Maßstabe ausgeführt, als die, welche diese Schrift angefügt werden soll, wird den Ueberblick der zurückgelegten Bahn erleichtern.

Die mit durchschossener Schrift gedruckten nnd mit † bezeichneten Sätze sollten die Schüler, die der Lehrer zum Wiederhohlen des Gelernten mit unteren Classen als Lehrgehülfen tauglich findet, schriftlich sammeln, auswendig lernen und lernen lassen.

Die Vorlegeblätter oder Tafeln, welche als »Beilagen« gegeben worden, wolle der Lehrer, jede auf ein eigenes Blättchen, schreiben und von seinen geschicktesten Schreibern möglichst vervielfältigen lassen, da dergleichen, Behufs der Classenbeschäftigung in Volksschulen, ganz unentbehrlich sind. Hat ein Schüler Schönschreiben gelernt, so muß er ja auch üben, als Mittel für einen höhern Zweck, für den Zweck des Gedankenausdrucks, was er gelernt hat. Je fertiger die Schüler werden, sich schriftlich zu unterrichten und fortzuschreiten; desto mehr Zeit gewinnt der Lehrer, sich der jüngern Anfänger persönlich anzunehmen.

Wenn endlich versichert wird, daß die Schüler, die in dieser Schrift findend, antwortend dargestellt werden, gefunden, was ihnen aufgegeben, beantwortet was sie gefragt worden; so ist der Verfasser gleichwohl weit entfernt, diesen Gang der Entwickelung, diese Fragen, diese Wendungen für unverbesserlich zu halten. Es mag Schüler geben, die nicht so finden und antworten. Für diese sind Zwischenfragen erforderlich oder ein anderer Gang der Entwickelung, der dem Bedürfniß solcher Schüler angemessen sein muß. Der Verfasser hat nie aufgehört von Kindern zu lernen. An solchen lebenden Büchern aber ist der ärmste Landschullehrer reicher, als der Verfasser.

Einleitung.

Nennt ein Ding! (Pferd) Was stellst du dir vor, wenn du diese Silbe aussprichst oder hörst? (ein Thier, das ꝛc.) dadurch wird diese Silbe ein Wort, daß du eine Vorstellung damit bezeichnest: was ist also ein Wort? — Sprechet:

† »Eine Silbe oder ein Ganzes von Silben, womit ich eine Vorstellung bezeichne, ist ein Wort.«

Wie viele Silben kann ein Wort haben? (eine oder mehr als eine) Saget einsilbige Wörter! — zweisilbige! — dreisilbige — ꝛc. Ich spreche aus nor, sprechet nach: Sprechet ihr eine Silbe aus oder ein Wort? (eine Silbe) Warum? (weil ich mir dabei nichts vorstelle) Ich aber habe ein Wort ausgesprochen, denn ich stelle mir dabei die Nacht vor.

Anm. Nachfolgende Wörter werden bei größtentheils gleicher Aussprache doch verschieden geschrieben, Wörter also, deren Rechtschreibung nur durch Kenntniß ihrer Bedeutung möglich ist. Sie mögen zu Dictirübungen benutzt, fleißig buchstabirt und durch wiederhohlende Fragen eingeübt werden.

A.

Die Aale sind Fische; die Ahle ist ein Schusterwerkzeug — Ich aß noch nie ein Aas — Mein Ahn hängt im Bilde an der Wand — Es macht den Kindern Ehre, so manche Aehre auf den Feldern gesammelt zu haben.

B.

Eine Bahre oder Sarg kostet baare Thaler — Hunde bellen nicht, so lange sie mit Bällen spielen — Man schickt Boten mit Briefen fort die in Booten über den Fluß setzen — Bald wird es thauen, denn der Schnee ballt sich.

E.

Die Egge, ein Ackerwerkzeug, ist beim Anprallen an die Ecke eines Hauses zerbrochen.

F.

In manchen Fällen ist der Handel mit Fellen sehr einträglich — Auf das Feld fällt der Regen — Eine Färse, die junge Kuh, hat der Magd die Ferse, am rechten Fuße, verletzt.

G.

Rohe Menschen vergällen einander oft ihre Freude durch Händel und Geschrei, wovon ihnen selbst die Ohren gellen — Die Kinder haben sich in ihren Gärten Gerten geschnitten — Auch ein reicher Krämer kann in seinem Kramladen Gram und Sorgen erleben — An der Gränze haben sie den König Kränze in den Wagen geworfen — Ein Greis ist ein alter Mann; der Kreis ist eine krumme Linie.

H.

Der Metzger hat heute alle seine Kuh- und Ochsenhäute verkauft — Held Blücher hält seinen Einzug in Paris.

I.

Wenn Fritz hungrig ist; so isst er, eher nicht.

K.

(Die Wörter Kram und Gram, Kränze und Gränze, Kreis und Greis werden wiederhohlt.) An der Meeresküste nahm der Vater Abschied und küsste seinen Sohn.

L.

Das Loos soll entscheiden, wer zuerst auf den Feind losgehen soll.

M.

Zweimal wurden wir zu einem (Mittag) Mahl eingeladen — Der arme Mann sei krank, sagt man — Der Mohr ist schwarz, wie die Erde auf einem Torfmoor — Immer mehr und mehr mehren sich in Mähren die Fabriken.

R.

Mit ihren Rechen (Harken) wussten die Grasmäher den Muthwillen der Knaben zu rächen — Der Elephant frisst am liebsten Reis, aber auch manches Baumreis.

S.

Wir sehen, wie die Landleute jetzt Korn säen — Sie, die Schüler sind alle da, sieh dich einmal um — Auf den Tanzsälen bringen sich viele Menschen um ihre

Gesundheit und um den Frieden ihrer Seelen — Fleißig Holzsägen bringt auch Segen — Seit den Siegen bei Leipzig und Dennewiz siechen viele Menschen — Ihr seid seit gestern bräver — Mancher Schlächter oder Metzger ist ein roher, schlechter Mensch — Es giebt Schwämme, die man ißt. In die Schwemme reitet man die Pferde — Sich belustigen an allerlei Schwänken ist leichter als Gläser schwenken — Von so manchen Städten sind nur noch wüste Stätten übrig — Der Schmid muss die Axt stählen, womit der Dieb Holz stehlen will — In allen Viehställen finden sich schmutzige Stellen — In Stämmen von hartem Holz ist es schwer Löcher einzustemmen — Ich wähle die Stadt anstatt des Dorfes.

T.

Ein Tännchen (kleine Tanne) ist etwas anderes als ein Tennchen in einer kleinen Scheune — Der Brodteig war so verdorben, daß man ihn in den Teich warf — Mein Vater ist todt. Sein Tod war sanft — Das Werkzeug, womit ich diesen Ton hervorbringe, ist von Holz, nicht von (Töpfer) Thon — Das (Tau Schiffseil) ist naß vom Morgenthau.

U.

Die Uhr auf dem Thurme ist uralt (Vorsilbe ur.)

V.

Ein Veilchen kostet nichts; ein Feilchen (kleine Feile) kostet Geld — Es kostet mich Viel Geld, daß ich vom Baume fiel — Der Vetter X ist ein sehr fetter Mann.

W.

Die Waaren die auf dem Markt kamen, waren im Augenblick verkauft. Die wahren Ursachen davon sind bekannt — Der Sicherheit wegen muß der Metzger sein Fleisch dem Käufer zuwägen — Bis zu den Wällen der Stadt treibt der Wind die Wellen — Ich wende mich jetzt gegen den Winkel dieser Wände — Es ist der Mühe werth, daß man sich seines Lebens wehrt — Mancher schwarze Mensch ist so verständig und weise als mancher weiße.

3.

So viele Arme verzehren trockenes Brod unter tausend Zähren oder Thränen.

Anm. Als Wiederhohlung des Gelernten nützen die Fragen, wie: was bedeutet das Wort Zähren? zet, äha, er? (Thränen) Was das Wort verzähren? zet, eha, er? (Brod aufessen) u. d. g. Späterhin dienen auch die erworbenen Sprachkenntnisse, gleichlautende Wörter Behufs der Rechtschreibung von einander zu unterscheiden, z. E. Waaren, Großwe=aa=er ist ein Sachnamer in der Mehrzahl; wahren, we=aha=er, ist ein Beileger; waren, we=a=er ist der Halbaussager=drittperson=Mehrzahl=Vorbeinunzeit ꝛc.

Erster Theil.

Ein Satz.

Was kannst du von dieser (Schiefertafel) sagen? (Sie ist schwarz) Diese drei Wörter zusammen sind nun ein Satz. Du hast etwas gesagt von? (der Schiefertafel) dieses Wort ist nun der Grund deines Satzes. Sprechet:

† »Das Ding, von dem etwas gesagt wird, ist der Grund eines Satzes.«

Nenne Jeder ein Ding! Du! (die Stube) du! (der Ofen) du ꝛc. Jeder mache nun sein Wort zum Grunde eines Satzes! du! (die Stube ist groß) du! (der Ofen ist warm) ꝛc. Was hast du von der Stube ausgesagt? (sie sei groß) dieses Wort soll die Aussage dieses Satzes heißen. Sprechet:

† »Was von einem Grunde ausgesagt wird, ist die Aussage des Satzes.«

Suchet Wörter, welche Aussagen werden können! (kalt) ist was? (der Ofen) du ꝛc. Beide Theile, der Grund und die Aussage, sind nun verbunden durch das Wort? (ist). Sprechet:

† »Das Wort, welches Grund und Aussage verbindet, heißt das Band des Satzes.«

Wer kann nun sagen, was ein Satz ist? — Sprechet:

† »Die Verbindung eines Grundes mit einer Aussage ist ein Satz.«

Erste Abtheilung.

Ein einfacher Satz.

Sprechet den Satz: der Ofen ist glänzend! — Zerleget ihn (löset ihn auf)! (der Ofen — Grund; glänzend — Aussage; ist Band.) Wer kann Band und Aussage in ein Wort verwandeln? (Der Ofen glänzt.) In jenem Satze ist die Aussage getrennt vom Bande; in diesem Satze ist sie vereinigt mit dem Bande. Ich will Sätze machen mit getrennten Aussagen, machet daraus Sätze mit vereinten Aussagen!

L. das Thier ist lebendig. Sch. das Thier lebt u. s. w.

Taf. 1. a.

Erstes Capitel.

Ein einfacher, nicht-erweiterter Satz.

Erster Abschnitt.

Rücksicht auf den Grund.

Erste Stufe.

Der Grund eine Person.

Einen Satz! (der Tisch ist rund) der Grund? — Ist der Tisch eine Person oder eine Sache? — Kannst du nicht auch etwas von einer Person oder von einem Menschen sagen? du kannst also reden von? (einer Person oder von einer Sache.) Redet zuerst von Personen und zwar von

I. unbenannten!

Wie antwortest du, wenn ich dich frage, wer sitzt da vor mir? (ich.) Wie, wenn ich dich frage, wer spricht jetzt mit dir? (du) Wie, wenn ich dich frage, wer sitzt neben dir? (der N) Wenn du aber seinen Namen nicht weißest? (Er) Wenn es eine Schülerin wäre? (sie) wenn es ein kleines Kind wäre? (es) Die Personwörter wiederhohlt! —

† Die Personwörter heißen Personer!

Alle Personer wiederhohlt! der Erstperson? (ich) der Zweitperson? (du) der Drittperson? (er, sie, es.) Wenn diese Drittperson bekannt ist. Wenn sie aber unbekannt ist? vor der Thüre draußen? (Jemand) Wer steht

:t davor? (Niemand) Und wenn nun doch Jemand raußen iſt, ſo fragen wir? (wer) Alle Drittperſoner wie erhohlt! (er, ſie, es, jemand, niemand, wer?)

Sehet auf die Folge der Wörter in dem Satze »ich bin fleißig!« (ich — Grund; bin — Band; fleißig — Ausſage) Er fängt an mit? (dem

1. Grunde.

† »Die Wortfolge, die mit dem Grunde anfängt, heißt die natürliche Wortfolge«

Kann dieſer Satz nicht auch mit der

2. Ausſage

anfangen? (fleißig bin ich.)

† »Die Wortfolge, die mit der Ausſage anfängt, heißt die verſetzte Wortfolge.«

Kann derſelbe Satz nicht auch mit dem

3. Bande

anfangen? (bin ich fleißig?)

† »Die Wortfolge, die mit dem Bande anfängt, heißt die Fragewortfolge.«

Wie vielerlei Wortfolgen habt ihr gefunden? — Womit fängt die natürliche an? — womit die verſetzte? — womit die Fragewortfolge? —

Schreibregeln.

a. Nach einem Frageſatz wird ein Fragezeichen geſchrieben.

b. Sätze, die nicht zuſammengehören, werden durch ein Punct geſchieden.

c. Nach einem Punct fängt der neue Satz mit einem Großſtaben an.

Taf. 1. b.

Wie heißeſt du? (N) Einen Satz deſſen Grund ein

II. Perſonnahme

iſt. (Chriſtian iſt fleißig) Was für Nahmen kann eine Perſon haben? Tauf- oder Vornahmen — Geſchlechtnahmen — Familienahmen — (Vater, Mutter ꝛc.) Amtnahmen — Gewerbnahmen. —

† »Die Wortclaſſe der Nahmen heißt »Nahmer« (Subſtantiv.)

Schreibregel.

Jeder Nahmer wird mit einem Großſtaben geſchrieben.

Taf. 2. a.

Zweite Stufe.

Der Grund eine Sache.

I. eine unbenannte.

Ich denke mir etwas, du sollst rathen! — gut! Was habe ich in der Hand? (nichts) Nun aber — fraget! (was?)

»Die Wörter etwas, nichts, was sind Sachwörter.«

Was ist rund? (die Kugel) Kugel ist der Nahme dieser Sache, ein

II. Sachnahmer.

Es giebt Sacheigennahmer von Thieren — von Dörfern — von Städten — von Ländern — von Bächen — von Flüssen — von Bergen — von Thälern. ꝛc.

Es giebt auch Sachgemeinnahmer! X, Y und Z haben den Gemeinnahmer Dorf; Berlin, Breslau und Coblenz den Gemeinnahmer Stadt; Preußen, Frankreich, Schweiz ꝛc den Gemeinnahmer Land ꝛc.

Taf. 2. b.

Dritte Stufe.

Der Grund ein Gedanke.

Einen Satz, dessen Grund ein Personnahmer ist, Aussage und Band getrennt! (Der Schüler ist fleißig) die Aussage? (fleißig) Kannst du nicht auch etwas vom Fleißigsein oder vom Fleiße sagen? der Fleiß ist? (nützlich) Ist der Fleiß eine Person? — eine Sache? du denkst dir die Eigenschaft eines Menschen, welche der Fleiß heißt. Fleiß ist ein Gedankending.

Einen Satz, der Grund ein Sachnahmer! (der Strom ist tief) Kannst du nicht auch etwas vom Tiefsein, oder von der Tiefe sagen? die Tiefe ist wie? (unergründlich) Ist die Tiefe eine Person? — eine Sache? — du denkst dir die Eigenschaft eines Stromes, welche die Tiefe heißt. Tiefe ist ein Gedankending.

Einen Satz mit vereinter Aussage! (das Kind schläft) Kannst du nicht auch etwas vom schlafen oder vom Schlafe sagen? der Schlaf ist wie? (süß) Ist der Schlaf eine Person? — eine Sache? — du denkst dir den Zustand eines Menschen, welcher Schlaf heißt. Schlaf ist ein Gedankending.

† »Nahmer, die aus Aussagen gebildet werden, sind Gedankennahmer.«

Machet Gedankennahmer aus

getrennten Aussagen!	vereinten Aussagen!
Das Kind ist artig. Die Artigkeit ist angenehm ꝛc.	Der Bauer arbeitet. Die Arbeit ist beschwerlich ꝛc.

Taf. 3.

Formen der Personer und Nahmer.

I. Gattungformen

A. der Personer.

Die Erstperson? (ich) die Zweitperson? (du) die Drittperson? (er, sie, es) das sind dreierlei Gattungen! er ist die Erstgattung; sie ist die Zweitgattung; es ist die Drittgattung. — Merket nun auch auf die Gattungen der

B. Nahmer.

1. ohne Nachsilben

der Tisch — ein Nahmer der Erstgattung,
die Frau — — — — Zweitgattung,
das Brod — — — — Drittgattung — Durch welches Wort wird die Gattung dieser Nahmen angedeutet? (durch der, die, das) Darum wollen wir diese Wörtchen Andeuter (Artikel) nennen. Was liegt vor dir? (eine Tafel) Eine, auch ein Andeuter. Es giebt also wie vielerlei Andeuter? (Zweierlei) welche? (der, die, das und ein, eine, ein)

† »Der Andeuter der, die, das heist der Bestimmandeuter, der Andeuter ein und eine der Unbestimmandeuter.

Die Nähe eines Dinges anzudeuten, gebrauche ich den Nahandeuter »dieser, diese, dieses.« Die Ferne eines Dinges anzudeuten gebrauche ich den Fernandeuter »jener, jene, jenes« Jst es unbekannt, so gebrauche ich den Fragandeuter »welcher, welche, welches?«

Es giebt einige Nahmer, die zweierlei Gattungen haben, weil sie zweierlei bedeuten.

Taf. 4.

Gattungen der Nahmer

2. mit Nachsilben
werden angedeutet

a) die Erstgattung b) die Zweitgattung c) die Drittgattung durch die Nachsilben etc. Taf. 5.

Zweierlei Gattung durch die Nachsilben ath (der Monath, die Heirath etc.) durch die Nachsilben thum und en (der Reichthum, das Christenthum etc. der Backen, das Becken etc.) durch die Nachsilben niss und sal (die Wildniss, das Bildniss etc. die Trübsal, das Schicksal etc. Dreierlei Gattungen durch die Nachsilben e, el, er, end, sel:

der Rabe, die Liebe, das Gebirge, — der Winkel, die Tafel, das Mittel — Becher, — Feder, — Messer, — — Abend, — Jugend, — Tausend, — Stöpsel, — Deichsel, — Räthsel.

Der Tisch, die Frau, das Brod sind einfache Nahmer. Bildet nun auch Sammnahmer und sehet auf ihre Gattung! aus Apfel und Baum! (der Apfelbaum) Umgekehrt! (der Baumapfel) aus Arbeit und Lohn! (der Arbeitlohn) Umgekehrt! (die Lohnarbeit) Die Gattung eines Sammnahmers richtet sich also — nach der Gattung des ersten oder letzten Theiles? — Sprechet:

† »Die Gattung eines Sammnahmers richtet sich nach der Gattung seines letzten Theiles.« Taf. 6.

II. Zahlformen.

Wie viele Tafeln halte ich da? (eine Tafel) Wie viele sind in der Stube? (viele Tafeln) Diese Nahmer wiederhohlt! Tafel, Tafeln) Tafel hat die Form der Einzahl, Tafeln hat die Form der Mehrzahl. Wie vielerlei Zahlformen giebt es also? — wie heissen sie? — Die

A. Personer

in der Einzahl	in der Mehrzahl.
Erstperson — ich	Erstperson — wir
Zweitperson — du	Zweit — — ihr
Drittperson — er, sie, es	Dritt — — sie.

Sehet auf die Zahlform der

B. Nahmer,

ob alle Nahmer in der Zahlform veränderlich seien z. B. das Stroh! (nein) Es giebt also Nahmer, in der Zahlform

1) unveränderlich

a, ohne Mehrzahl,

Eigennahmer z. B. der Rhein — warum? etc.

Gemeinnahmer: der Sand — warum wohl etc.

b) ohne Einzahl,

wer findet einen? (die Eltern) Einzahl? (—) Warum? Eltern ist der Nahme von wie vielerlei Personen etc. Aehnliche Aufgaben über die Nahmer Leute, Ahnen, Alpen, Masern, Einkünfte, Unkosten etc. Die meisten Nahmer aber sind

2) veränderlich

in der Zahlform. Was wird verändert in der Zahlform des Nahmers der Ofen? (die Öfen) die Stammsilbe; in der Zahlform des Nahmers der Tisch? (die Tische) die Stammsilbe bleibt unverändert, nimmt aber eine Nachsilbe zu sich. Sehen wir zuerst auf die Veränderung der

a) Wortsilbe.

Der Vater — Mehrzahl? die Väter, a in? ä
— Ofen — — ? — Öfen, o in? ö
die Mutter — — ? — Mütter, u in? ü
das Haus — — ? — Häuser, au in? äu. Sprechet:

† »Die Umänderung der Stimmlaute a, o, u und des Stammlauts au in äu heisst der Umlaut.«

Sehen wir nun auch auf die Nachsilben, welche die Mehrzahl eines Nahmers bezeichnen!

Einzahl — der Tisch; Mehrzahl — die Tische — N Silbe e.
— — — Mann; — — — Männer — — er.
— — — Mensch; — — — Menschen — en.

Taf. 7.

Zweiter Abschnitt.

Rücksicht auf die Aussage.

Erste Stufe.

Die Aussage getrennt vom Bande.

Einen Satz mit getrennter Aussage z. E. die Wand ist weiß. Aussage? — Wer kann diese Aussage diesem Nahmer beilegen ohne Band? (die weiße Wand.)

† »Aussagen, die einem Nahmer beigelegt werden können, heißen Beileger.«

Schreibet Beileger mit Vorsilben, einfachen und Sammvorsilben! Beileger mit Nachsilben!

Taf. 8.

Was kannst du von dieser Wand sagen? (Sie ist weiß) Wann? (Jetzt) Wie sage ich, wenn sie weiß war? (sie ist w. gewesen) Wie, wenn sie es wieder sein wird? (sie wird w. sein) Welcherlei Zeiten kann also das Band in einem Satze andeuten? — eine Nunzeit (praesens) eine Vorbeizeit (praeteritum) und eine Kommzeit (futurum.)

Taf. 9.

Zweite Stufe.

Die Aussage vereint mit dem Bande.

Einen Satz mit vereinter Aussage z. E. die Blume blüht. Die vereinte Aussage? (blüht.)

† »Die vereinten Aussagen heißen Aussager (verbum)«

Sätze mit Aussagern in der Nunzeit, Vorbeizeit und Kommzeit, der Grund ein Personer, in der Ein- und Mehrzahl z. E. ich schreibe.

Nunzeit.	Vorbeizeit.	Kommzeit.
ich schreibe	ich habe geschrieben	ich werde schreiben
du schreibest	du hast — —	du wirst —
er schreibt	er hat — —	er wird —
wir schreiben	wir haben —	wir werden —
ihr schreibet	ihr habt — —	ihr werdet —
sie schreiben	sie haben —	sie werden —

Die Vorbeizeit wiederhohlt! — welches dieser Wörter hilft die Vorbeizeit bilden? (ich habe — du hast ꝛc.) Die Kommzeit wiederholt! — welches dieser Wörter hilft die Kommzeit bilden? (ich werde — du wirst ꝛc.) In dem Satze »der N ist weggegangen« welches Wort hilft die Vorbeizeit bilden? (ist)

† »Die Aussager: sein, haben, werden, heißen Helfaussager.«

Wer kann einen Aussager angeben, ohne Verbindung mit einem Grunde! (lesen) der Grund ist unbestimmt.

† »Die Sprechweise von einem Aussager, dessen Grund nicht bestimmt wird, heißt die Unbestimmtweise.« (infinitiv)

Suchet Aussager, die Stammwörter sind! (nachfolgen, ankommen ꝛc.) Sätze mit solchen Aussagern in der Nunzeit! (die Strafe folgt nach, die Gäste kommen an ꝛc.) Bleiben die Stammsilben dieser Sammaussager beisammen in der Nunzeit? (nein) Sprechet:

† »Die Stammsilben der Sammaussager werden meist getrennt in der Nunzeit und verwechseln ihre Stellen.«

Dritter Abschnitt.

Rücksicht auf Grund und Aussage.

Erste Stufe.

Sätze mit getrennter Aussage.

I. Der Grund

A. ein Personer

z. E. ich bin bereit. Ich zeige an, daß ich bereit bin.

† »Die Sprechweise des Anzeigens heißt die Anzeigweise.« (Indicativ)

Will ich aber befehlen, daß du bereit sein sollst, wie spreche ich dann? (Sei bereit)

† Die Sprechweise des Befehlens heißt die Befehlweise.« (Imperativ)

Wie spreche ich, wenn ich das einer Person sage, die ich aus Höflichkeit nicht dutze? (Sei Er bereit! Sein Sie bereit!) Welche Person bezeichnen die Personer Er und Sie? (die Drittperson) und vertreten in diesem Falle die Stelle welcher Person? (der Zweitp.)

Schreibregeln.

1. Die Drittpersoner, aus Höflichkeit als Zweitpersoner gebraucht, werden mit einem Großstaben geschrieben.

2. Nach einem Satze mit einem Aussager in der Befehlweise wird ein Ausrufzeichen (!) gesetzt.

Verwandelt Sätze mit dem Helfaussager in der Anzeigweise, in Sätze mit Helfaussagern in der Befehlweise! z. E. ihr seid unaufmerksam! (seid aufmerksam) du bist faul! (sei fleißig) ꝛc. Sätze, deren Grund

B. ein Nahmer

ist! 1) ein Personnahmer.

Einen Beileger z. E. redlich. Wer kann einen Personnahmer daraus machen? (der Redliche) Satz! (der Redliche ist beliebt)

Taf. 10. a.

Einen Aussager in der Unbestimmweise (trinken) Wer

kann einen Personnahmer daraus machen? (der Trinker) Satz! (ist verächtlich)

Taf. 10. b.

Einen Satz, der Grund

2) ein Gedankennahmer.

Vorerst einen Beileger z. E. schön. Einen GNahmer daraus gemacht! (die Schönheit) Satz! (ist vergänglich)

Taf. 10. c.

Ein Aussager in der Unbestimmweise z. E. saufen, soll ohne Abänderung ein Gedankennahmer werden! (das Saufen) Satz! (ist schädlich)

Taf. 10. d.

Beileger und Aussager werden mit welcherlei Anfangstaben geschrieben? (mit Kleinstaben) Wenn sie aber als Nahmer gebraucht werden? (mit Großstaben) Warum? Weil jeder Nahmer ꝛc.)

Einen Satz — der Grund ein Sachnahmer z. E. der Löwe,

II. die Aussage

gleichfalls ein

A. Nahmer.

(Der Löwe ist ein Raubthier) Versetzt! (Ein Raubthier ist d. L.) Frage! (Ist ꝛc.)

Drei Sätze, deren Grund ein Personer, deren Aussage ein Nahmer ist! (Wir sind Menschen; du bist ein Thor ꝛc.) Das Band in diesen Sätzen? (sind, bist ꝛc.) in der Unbestimmtweise? (sein) Sätze, deren Band der Aussager »heißen« ist! (ich heiße Carl ꝛc.) — Einen Satz, dessen Aussage ein

B. Beileger

ist! — Ein Beileger, der aus einem Aussager gebildet wird z. E. aus erhitzen, das Getränk ist? (erhitzend) das Blut dessen, der es trinkt, ist? (erhitzt) Beide Beileger deuten zugleich eine Zeit an »erhitzend« die? (Nunzeit) »erhitzt« hingegen die (Vorbeizeit) Beide Wörter sind Beileger, in wie fern? (weil man sie Nahmern beilegen kann, ein erhitzendes Getränk, das erhitzte Blut.) Was haben sie aber auch mit dem Aussager gemein? (zweierlei Zeiten, eine Nunzeit und eine Vorbeizeit)

† »Beileger mit Zeitunterschied heißen Aussagbeileger.« (Particip)

Formen der Aussagbeileger.

Einen Aussager z. B. loben, Dessen Aussagbeileger der Vorbeizeit! (gelobet) Seine Vorsilbe? (ge)

seine Nachsilbe? (et) seine Stammsilbe? (lob) also unverändert. Wie wird demnach der Aussagbeileger der Vz gebildet? (die Stammsilbe bleibt dieselbe, mit der Vorsilbe ge und der Nachsilbe et)

† »Die Bildung des ABeilegers der VZ mit der Vorsilbe ge und der Nachsilbe et ist die regelmässige Bildung.«

Suchet Ausſager mit den

1) Vorsilben

be — emp — ent — er — ge — ver — zer! (bezahlen, empfehlen, entbehren, erhören, genehmigen, verrathen, zerbrechen) daraus ABeileger der VZ gebildet! (bezahlt — zerbrochen) Die Vorsilben dieser ABeileger? (be — zer) bleiben also unverändert. — Sehet nun auch auf die

2) Stammsilben

und zwar auf ihren Stimm- oder Sammlaut, verglichen mit dem Stimm- oder Sammlaut ihrer Aussager in der Unbestimmweise! aus empfehlen wird? (empfohlen) aus zerbrechen? (zerbrochen)

† »Die Bildung eines ABeilegers der VZ mit veränderter Stammsilbe ist unregelmässig.«

Stellet Aussager zusammen, mit den Stimmlauten ä, e, i, ie, ö, u ü und mit den Sammlauten au und ei in ihren Stammsilben und sehet, wie diese Stimm- oder Sammlaute abgeändert werden!

Taf. 11 und 12.

Zweite Stufe.

Sätze mit vereinter Aussage.

Einen Satz mit einem Aussager in der

1. Anzeigweise,

der Grund ein Personer! Erstperson? (ich schreibe) Zweitperson? (du schreibst) Drittperson? (er schreibt) DP Zweitgattung! (sie schreibt) Drittgattung! (es schreibt)

Es giebt Aussager, die nur in der Drittgattung der Drittperson gedacht werden können. Kann man sagen »er regnet? — sie regnet«? — also nur? (es regnet)

† »Ein Aussager, der nur in der Drittgattung der Drittperson gedacht werden kann, heißt ein Drittpersonaussager.« (verb. impersonale)

Fünf ähnliche Sätze, jeden in der Nunzeit, Vorbeizeit

und Kommzeit! (es schneit, es hat geschneit, es wird schneien — es blitzt — thaut — donnert — gefriert.)

Wer findet einen Drittperſoner, welcher unbeſtimmt läßt, ob eine oder mehr Perſonen gedacht werden? — man. Sätze (man ſagt, man hört, man kömmt ꝛc.) Wer ſagt? (die Leute) Es kann auch nur Einer ſein, welcher ſagt.

»Der Drittperſoner man wird geſchrieben? klein m, a, n. Der Nahmer Mann aber? (Groß M, a, nn.«)

Einen Satz, der Ausſager in der

II. Befehlweiſe!

Schreib! ſchreibet! aus wie viel Wörtern beſteht dieſer Satz?

Wenn alſo ein Satz nur aus einem Worte beſteht, was iſt es für eines? (ein Ausſager in der Befehlweiſe) Löſet auf den Satz »komm«! Der Grund du ſteckt im Ausſager, in ihm iſt zugleich Band und Ausſage vereinigt,

Stellet nun die

Formen der Aussager

in Person, Zahl, Zeit und Zprechweise zusammen.

Taf. 13.

Faſſen wir noch einmal die Ausſage eines Satzes ins Auge, was kann ſie ſein? — Was iſt ſie in dem Satze »Gott iſt allgütig« (ein Beileger) In dem Satze »Gott verzeiht«? (ein Ausſager) In dem Satze »Gott iſt ein Geiſt»? (ein Nahmer) Demnach giebt es

dreierlei Satzformen

auf welche ſich jeder Satz, auch der längſte, zurückführen läßt.

Erſte Satzform: Gott iſt allgütig.

Zweite Satzform: Gott verzeiht.

Dritte Satzform: Gott iſt ein Geiſt.

Uebungen.

I. des Zerlegens eines Leſeſtoffes in Satzformen und des Beſtimmens ihrer Theile.

Das Gleichniß vom verlornen Sohne. Luc. 15, 11—32.

V. 11. . . . *) Wer hatte? (ein Menſch hatte) welche Satzform? (die 2te SF.) Was kannſt du vom Grunde ſagen? (der M iſt ein Perſonnahmer in der Erſtgattung und Einzahl) Was von dieſem Andeuter? (Es iſt der

*) Dieſe Punkte ſollen andeuten, daß der Vers geleſen worden.

Unbestimmandeuter) Was vom Aussager hatte? (Drittperson, Einzahl, Vorbeizeit, *) Anzeigweise von haben.

V. 12. . . . Wer sprach? (der Jüngste sprach) Satzform? (die 2te SF)) Was kannst du vom Grunde sagen? (der Jüngste — ein Personnahmer, EGattung, EZahl) Gebildet aus? (dem Beileger jung) Was von der Aussage? (sprach ist die DPerson, EZahl, VZeit, AWeise von sprechen)

Gieb! . . Wenn ein Satz aus einem einzigen Worte besteht, so ist dieses Wort? (ein Aussager in der Befehlsweise) Diesen Aussager genauer bestimmt! (ZPerson, EZahl, BWeise von geben) **) Die Satzform? (2te SF.)

Wer theilte? (er theilte) Satzform? (2te SF) Was kannst du vom Grunde sagen? (»er« ist der DPersoner, EGattung, Einzahl) Was vom Aussager? (theilte — DPerson, EZahl, Vzeit, AWeise von theilen. ***)

13. . . . Der Sohn sammelte — 2te SF — Grund — PNahmer, EG, EZ — Aussager — DP, EZ, VZ, AW von sammeln.

Er brachte um — 2te SF — Grund ꝛc. — Aussager — DP, EZ, VZ, AW von umbringen. Ein Sammwort. Sind seine Stammsilben in diesem Satze beisammen geblieben? (sie sind versetzt worden) ****)

14. . . . Er hatte verzehret — 2te SF — Grund — ꝛc. — Aussager — DP, EZ, VZ, AW von verzehren.

Eine Theurung ward — 2te SF — Grund — ein Gedankennahmer abgeleitet von theuer, ZG, EZ — Aussager — DP, EZ, VZ, AW von werden.

Er fing an — 2te SF — Grund — ꝛc. — Aussager — DP, EZ, VZ, AW von anfangen, die Stammsilben versetzt.

15. 16. . . . Er begehrte ꝛc.

Niemand gab — 2te SF — Grund — der Drittpersoner einer unbekannten Person, verneint — Aussager — DP . . . von geben.

---

*) Von den dreierlei Formen der Vorbeizeit kann erst im zweiten Theile die Rede sein.

**) Der Satz »das mir gehört« fängt mit einem Bezugpersoner an, wovon erst im 2ten Theile die Rede sein kann.

***) Der Verf. fährt nun ohne entwickelnde Fragen fort:

****) Die Worte »und zog fern über Land« gehören zu dem Satze »er sammelte« dessen Aussager mittelst »und« vervielfacht worden (worüber die zweite Abtheilung vom mehrfachen Satze) daher sie nicht berücksichtigt werden.

17. . . . Er schlug -- 2te SF — Grund -- ꝛc. — Aussager — DP . . . von schlagen.

Der Vater hat -- 2te SF — Grund -- PNahmer, EG, EZ — Aussager -- DP, EZ, Nunzeit, AW von haben.

Ich verderbe -- 2te SF — Grund -- Erstperſoner, EZ — Aussager -- EP, EZ, Nunzeit, AW von verderben.

18. . . . Ich will -- 2te SF — Grund -- ꝛc. — Aussager — EP, EZ, NZ, AW von wollen.

Ich habe gesündigt -- 2te SF — Grund -- ꝛc. — Aussager -- EP, EZ, VZ, AW von sündigen.

19. . . . Leſet »ich bin hinfort nicht mehr werth« Ich bin werth -- erste SF — Grund -- ꝛc. — Band -- EP, EZ, NZ, AW von sein — Aussage -- der Beileger werth.

Ich heiße Sohn -- dritte SF — Grund -- ꝛc. Band -- EP, EZ, NZ, AW von heißen — Aussage -- PNahmer, EG, EZ.

Mache -- (Hier ist die Befehlweise ausführlich zu entwickeln) 2te SF — Aussager -- ZP, EZ, Befehlweise von machen.

20. . . . Er war ferne -- Erste SF — Grund -- ꝛc. — Band -- DP, EZ, VZ, AW von sein — Aussage -- ein Beileger.

Der Vater sah -- 2te SF — Grund -- ꝛc. — Aussage -- DP, EZ, VZ, AW von sehen. u. s. f.

II. Des Zusammensetzens oder Satzschreibens nach aufgegebenen Bedingungen.

Der Lehrer und der Reihe nach die Schüler geben auf wie:

Erste Satzform! in versetzter Wortfolge! Ein Aussagbeileger der Vorbeizeit — Helfaussager in der Drittperson der Kommzeit — ein Nahmer als Grund. —

A schreibt: verloren — wird sein — das Geld.
B . . . : verschlossen — wird sein — das Thor.
C . . . : verblüht — wird sein — das Blümchen.
D . . . : erfreut — werden sein — die Eltern ꝛc.

Anm. Der Schüler, der diese leichtern Aufgaben fertig lösen lernt, wird die stufenweise schwierigerwerdenden mit zunehmender Gewandtheit lösen, zumal da sie ihm viel Vergnügen machen.

Zweite Satzform! in Fragewortfolge! Ein Aussager in der Zweitperson, Mehrzahl, Vorbeizeit!

A schreibt: Habt ihr geschrieben?
B . . . : . . . gerechnet? ꝛc.

Dritte Satzform! in natürlicher Wortfolge! Erstperſoner — Helfaussager werden in der Kommzeit — ein Nahmer als Aussage. —

A schreibt: Ich — werde werden — Soldat.
B . . . : . — . . . . — ein Geistlicher ꝛc.

Jeder liest vor, was er geschrieben und die Zuhörer beurtheilen, ob die Aufgabe gehörig gelöst sei.

Anfänge des Satzlesens.

Vorbemerkung. Wenn der Verf. versichert, daß er keine Schule kenne, in welcher das Satzlesen (auch Schönlesen genannt) nach Regeln gelehrt werde und kein Lehrmittel, welches einen wohlgeordneten Stufengang zu diesem Ziele darböte; so kann und will er keineswegs damit sagen, daß es keine solche Schule, kein solches Lehrmittel gebe. Lege es beiseite, wer etwas besseres hat! Unter diesem Bessern aber ist auf keinen Fall das Vorlesen gemeint, wodurch die Geschicktesten der, dem Verf. bekannten, Lehrer den fraglichen Zweck zu erreichen bemüht sind. Immerhin mag, wenn anders der Lehrer gut vorliest, was die Schüler im Chore nachlesen sollen, soviel dadurch gewonnen werden, als ohne Einsicht der Regel sich gewinnen lässt, wir meinen das Sprachgefühl, das — als Surrogat der Spracheinsicht — zu einem leidlichen Können führt. Liest er aber nicht gut, oder begnügt er sich — ohne vorzulesen — die Schüler lesen zu lassen, wie sie eben können und mögen: so ergiebt sich ein Lesen, wie es zur Genüge bekannt ist.

Die Elemente der Satzleskunst sind dieselben, welche die Tonleskunst begründen, der Zeittheil-, Ton- und Kraftwechsel und dessen Verhältnisse. Wie sehr aber sind die Kunsterzeugnisse der Tonsetzer, an welchen der Schüler, durch die stufenweis erworbene Einsicht geleitet, sich üben soll, von jenen der Schriftsteller verschieden, die für Satzlesschüler geschrieben haben und wie wenig haben diese — mit jenen verglichen — gethan, um den guten Vortrag ihres Aufsatzes zu erleichtern. Erstere bestimmen zu-

vörderſt durch die Kunſtausdrücke Grave, Largo bis zum Presto und alla breve herab den Zeitmaßcharacter, in welchem ihre Tonſtücke oder einzelne Abtheilungen deſſelben vorgetragen werden ſollen. Letztere überlaſſen dem Leſer, ſich mit ihrem Aufſatz vorher bekannt zu machen, ehe er ihn mit dem Ausdruck vorleſen kann, der die Gedanken und Gefühle des Verfaſſers ſo abſpiegelt, daß, wenn er ihn vorleſen hört, er ihn als den Seinigen erkennt. — Erſtere bezeichnen auf das genaueſte jede Ton- und Pauſengeltung in einem oder in den zuſammengehörenden Tacten und ein Fertigleſer trägt dießfalls ſo richtig vor als der Andere. Letztere bieten nichts als die wenigen Satzpauſen (Punct, Strichpunct, Doppelpunct und Beiſtrich) dar und überlaſſen dem Vorleſer, die zwiſchen dieſen Zeichen liegender Wörter in beliebiger Geltung, mit oder ohne kleinere Pauſen vorzutragen. — Den Tonwechſel betreffend haben ſie nichts, als das armſelige Fragzeichen und kein pianissimo, piano, mezzo, ſorte, ſortissimo, crescendo und deerescendo giebt dem Vorleſer die ſo nöthigen Winke, den Kraftwechſel im Vortrage zu regeln. Darum eben iſt auch die Zahl der Vortragkünſtler ungleich geringer als die der Tonkünſtler und die Vortragkunſt (Declamatorik) ſchwieriger, als die der (ausübenden) Tonkunſt. So lange, als es in den Schulen an Schriften fehlt, die (was allerdings wohl möglich wäre) nach dem Muſter der Tonſtücke eingerichtet, der Willkühr des Vorleſers weniger als bisher überlaſſen und den wahren Vortrag durch eine zweckmäßige Bezeichnung erleichtern, kann derſelbe nur durch diejenigen Regeln unterſtützt werden, welche

den Zeitwechſel in Wortgeltung und Satzpauſen

betreffen. Wie ſollen die Schüler (den Lehrer mit

eingeschlossen, falls er selber erst lernen will, was er seine Schüler lehren soll) einen Lesestoff vortragen, in welchem keine andere Satzpausen als Punct, Strich- und Doppelpunct und Comma, und keine andern Tonzeichen, als das Fragzeichen gegeben sind?
Das ist die Frage!

Fassen wir zuerst die

I. Satzpause

ins Auge, insofern deren Bestimmung dem Vorleser überlassen bleibt! Wie der Tonsetzer 4 — 8 Töne, als zusammengehörende Bestandtheile einer Melodie durch 16- 8- oder 4telpausen trennt von andern Tonformen; so verbindet der Schriftsteller 3 — 8 Wörter, die als Satztheile zusammengehören, dem Vorleser anmuthend, daß er — der Gründe ihrer (grammatischen) Verbindung sich bewußt — sie, als Satz oder Satzabschnitt, gleichsam als ein Wort ausspreche oder — was ganz dasselbe sagen will — durch eine Satzpause ihn trenne von andern Satzabschnitten.

Welche Wörter als ein Wort (d. h. auf einem Athmenzug) gelesen werden müssen, wird im Verlaufe dieser Anleitung sich ergeben.

Als Ergebniss dieses ersten Capitels steht die Leseregel fest:

»Die Wörter des nicht-erweiterten Satzes müssen als ein Wort gelesen werden.«

Daß Andeuter und Nahmer (der Lehrer, eine Lehrerin) auch nicht durch die kleinste Pause getrennt werden dürfen, sagt jedem Leser sein eigenes Sprachgefühl und wenn ein Schüler den Andeuter (ein) von seinem Nahmer (Oberlandesgerichtsrath) deßwegen trennt, weil er vielsilbig ist; so hört selbst der Unkundige, daß er noch kein Fertigleser ist.

Da es in den Schulen an einem Lesestoff fehlt, der nur unerweiterte Sätze enthielte (diejenigen ausgenommen, welche die Schüler nach Anleitung dieses Capitels schriftlich gesammelt haben); so kann der Verfasser nur an gewöhnlichem Lesestoff anschaulich machen, wie er die (später sich ergebenden)

Satzlesregeln zu üben gewohnt sei. Nachdem die Schüler es im Silbenlesen zur Fertigkeit gebracht (Sprachl. Theil I), indem sie auf jeden Tactschlag des Lehrers eine Silbe (eine Schülerabtheilung die Stamm- eine andere die Wechselsilben) späterhin aber auf jeden Tactschlag ein Silbenganzes, wäre es auch noch so vielsilbig, richtig und ohne Anstoß (mit einem Athemzuge) gelesen; giebt der Lehrer den Satzlesern 2, 3, 4, 5, 6 ꝛc. Wörter an, die — ein Satz oder nur ein Satzabschnitt — wie ein Wort gelesen werden sollen z. E. obiges Gleichniß

Luc. 15,

11ter Vers. Lehrer spricht »fünf« und die Schüler lesen: ein -- Mensch -- hatte -- zwei -- Söhne.
12ter V. 6! und der Jüngste unter ihnen sprach — 2! zum Vater u. s. f.
2 . . 1 . . 4 . . 3 . . 6 . .
13ter V. 10 . . 3 . . 2 . . 6 . . 2 . .
14ter V. 8 . . 4 . . 4 . . 6 . .
15ter V. 3 . . 3 . . 5 . . 3 . . 3 . . 4 u. s. w. — Die

II. Wortgeltung

betreffend entwickle der Lehrer an einem beliebigen Satze z. E. die Feder ist gut, daß die Zeit-, Ton- und Kraftgeltung eines Wortes im Satze dessen Sinn bestimme. Spreche er: die F. i. g; so meine er diese Feder, d. Feder i. g = verglichen mit dem Griffel; d. F. ist gut = trotz dem, ders läugnet; d. F. i. gut = sie ist nicht zu tadeln. Hieraus ergiebt sich die Regel:

»In jedem Satze oder Satzabschnitt muß ein Wort mehr als die übrigen gelten.«

Der Vorleser muß dasselbe als Viertel-, die andern als Achtelnoten lesen.

Verfahren:

Der L. liest vor, die Wörter durch Pausen getrennt, wie: Ein, Mensch, hatte, zwei, Söhne, und die Schüler schreiben auf ihren Tafeln 4 Achtel- und 1 Viertelnote (für . . Söhne,) (die im Texte vorkommenden Puncte und Beistriche werden mitdictirt, solchen Satzabschnitten hingegen, die durch diese Pausen nicht geschieden werden, läßt der L. eine Achtelpause (7) folgen.) Sind nun etliche Verse auf diese Weise nachgeschrieben worden; so liest, wer aufgefordert wird, in seinem Buche vor, wie er bezeichnet hat und die Andere be-

urtheilen den Sinn, der dadurch in die geleſenen Worte gelegt worden.

Oder:

Der L, nachdem er, wie oben angegeben, die Zahl der, als Satzabſchnitt zu leſenden, Wörter ausgeſprochen, fällt bei dem Worte, das als Viertel zu leſen, mit ein, wie: 12ter V. 6! u. d. Jüngſte u. i. — 2! z. Vater — 2! gieb m. — 1! Vater — 4! das ꝛc. d. G — 3! d. mir g — 6! u. e. theilte i. d. G — u. ſ. w.

Von dem Leſetone bleibt uns nichts zu ſagen übrig, als: »Natürliche und verſetzte Sätze werden mit abſteigendem, Fragſätze mit aufſteigendem Tone geleſen.«

Der Leſeſchüler, der zugleich Geſangſchüler iſt, muß wiſſen, was dieſe Worte ſagen wollen. Mehr von ihm verlangen ohne ihm einen, für den höhern Leszweck bezeichneten, Leſeſtoff in die Hände zu geben, heißt von einem Clavieranfänger verlangen, daß er einen unbezifferten Baß wie einen bezifferten ſpielen, eine Melodie dazu erfinden ſolle.

Beilagen.

Taf. 1. a. b.

a. Sätze mit getrennter Ausſage ſollen verwandelt werden in Sätze mit vereinter Ausſage.

Das Thier iſt lebendig, das Thier lebt — der Menſch iſt raſend . . . — der Gedanke iſt ängſtigend . . . — die Farbe iſt beizend . . . — das Metall iſt blinkend . . . — die Speiſe iſt blähend . . . — der Glanz iſt blendend . . . — das Heu iſt duftend . . . — das Vieh iſt durſtig . . . — das Betragen iſt gefällig . . . — das Waſſer iſt erfriſchend . . . — die Rede iſt begeiſternd . . . — das Metall iſt glänzend . . . — der Ofen iſt glühend . . . — die Bezahlung iſt genügend, befriedigend . . .

b. Sätze deren Grund ein Perſoner iſt,
mit getrennter Ausſage — 3 Sätze mit natürlicher, 3 mit verſetzter, 2 mit Frage-Wortfolge;
mit vereinter Ausſage — 4 Sätze mit natürlicher, 4 mit Fragewortfolge.

Es sollen Sätze geschrieben werden Taf. 2, a. b.

a. deren Grund ein Personnahmer ist, worunter Tauf-, Geschlecht-, Familien-, Amt- und Gewerbnahmen, in natürlicher, versetzter und Fragwortfolge.

b. deren Grund ein Sachnahmer ist worunter Sacheigennahmer und Sachgemeinnahmer in natürlicher ꝛc.

Taf. 3.

Es sollen Gedankennahmer gemacht werden aus

getrennten Aussagen:

Das Kind ist artig, die Artigkeit. Der Himmel ist roth, die Röthe. Aus groß wird? die Größe. Aus ächt? .. albern? .. breit? .. dreist? .. emsig? .. faul? .. hoch? .. krank? .. leer? .. mild? .. nah? .. offen? .. schwach? .. schwarz? .. schwer? .. träge? .. wahr? .. warm? .. weit? .. werth? .. wüst? .. witzig? .. weise? .. zart? .. zornig? .. züchtig? ..

vereinten Aussagen:

Der Bauer arbeitet, die Arbeit. Es regnet, der Regen. Das Wasser gefriert, der Frost. Aus blühen? die Blüthe. Aus dienen? der Dienst. Aus folgen? .. fliegen? .. fragen? .. gähren? .. gehen? .. heucheln? .. heulen? .. hoffen? .. hören? .. können? .. liefern? .. meinen? .. messen? .. genießen? .. ordnen? .. plagen? .. prahlen? .. prüfen? .. reißen? .. riechen? .. sehen? .. seufzen? .. schimmern? ..

Taf. 4.

Nahmer von zweierlei Gattung, weil sie zweierlei bedeuten, sollen auswendig gelernt werden.

Der Band des Buches; das Band am Kleide.
Die dürre Heide, der abgöttische Heide.
Das Bund von Schlüsseln, der Bund oder Verein.
Der Ort, wo ich bleibe, soll das Ort hier sein.
Die See ist das Meer, wo die Wallfische leben,
Der See ist ein Wasser von Land umgeben.
Das Verdienst lohnt der Staat; doch der Verdienst ist des Arbeiters verdienter Gewinst.

Taf. 5.

Es sollen Nahmer mit Nachsilben geschrieben werden.

Nahmer der Erstgattung mit der Nachsilbe	Nahmer der Zweitgattung mit der Nachsilbe	Nahmer der Drittgattung mit der Nachsilbe
ing -- ling -- ig -- ich -- em — ler — ner -- erer -- ath -- thum -- en -- e -- el -- er -- end -- sel.	heit — ung — ei — eit — inn -- schaft -- uth -- ath -- niss -- e -- el -- er -- end -- sel.	chen — lein — niss -- en -- thum -- sal -- e -- el -- er -- sel.

Taf. 6

Es werden Sammnahmer geschrieben, deren Gattung wird bestimmt und daraus gelernt, dass diese sich richte nach der Gattung des letzten Nahmers.

Der Apfelbaum, der Baumapfel — Der Arbeitlohn, die Lohnarbeit -- Der Baddampf, das Dampfbad -- Die Bodenstube, der . . -- Das Backerbrod, der . . -- . . Ballspiel, der . . -- . . Bahnschlitten, ... -- . . Baumfrucht . . . . -- . . Bergschloss, ... -- . . Blumenfeld, ... -- . . Dachziegel, ... -- . . Deckbett, ... -- . . Walddorf, ... -- . . Drechslerholz . . . . -- . . Erbsenfeld, ... -- . . Eisenguss, ... -- . . Fakelpech . . . . -- . . Flaschenkorb . . . . -- . . Gansfett . . . . -- . . Gartenhaus, ... -- . . Geldstrafe, ... -- . . Hausvater, ... -- . . Salzstein, ... -- . . Schulkind, ... -- . . Schuppenfisch, ... -- . . Schnallenschuh, ... -- . . Schneckengarten, ... -- . . Schneiderfrau, ... -- . . Spiegelglas, ... -- . . Stabeisen, ... -- . . etc.

Taf. 7.

Es sollen Nahmer aus der Einzahl in die Mehrzahl verändert werden.

Nahmer mit der Mehrzahlnachsilbe e.	Nahmer mit der MZNSilbe en.	Nahmer mit der MZNSilbe er.
Der Arzt, die Aerzte . . der Ast . . die Axt . . der Bach . . der Bock . . der Ball . . die Bank . . der Bart . . der Baum . . der Damm . . der Dunst . . die Faust . . der Floh . . der Fluss . . die Frucht . . der Frosch . . der Gast . . der Gaul . . der Hof . . der Hals.	Der Faden . . der Garten . . der Kasten . . der Kragen . . der Laden . . der Ofen . . der Schaden etc.	Das Amt . . das Buch . . das Bad . . das Band . . das Blatt . . das Dach . . das Dorf . . das Fach . . das Grab . . das Gras . . das Haupt . . das Lamm . . der Mann . . das Glas . . das Kalb . . etc.

Es sollen Beileger geschrieben werden Taf. 8

a) mit Vorsilben! Mit der Vorsilbe be! mit ver! mit ent! mit zer! mit Sammvorsilben: unge .. unbe .. unver .. unent .. unzer .. unverant .. mißge ..

b) mit Nachsilben! el .. elt .. en .. er .. ern .. icht .. ig .. sam .. bar .. haft .. isch .. lich .. lisch.

Taf. 9.

Das Band in der Nunzeit, Vorbeizeit und Kommzeit.

Sätze mit getrennter Aussage, der Grund ein Personer (ich bin gesund) Zweitperson! .. Drittperson! .. Mehrzahl — Erstp! .. Zweitp! .. Drittp! — Dieselben Sätze — das Band in der Vorbeizeit! .... dieselben Sätze — das Band in der Kommzeit! .. Grund und Band dieser 18 Sätze wiederholt ohne Aussage! (Nunzeit – ich bin, du bist ꝛc.)

Dieselbe Aufgabe zur Uebung des Helfaussagers werden! (Nunzeit — ich werde, du wirst ꝛc. Vorbeizeit — ich bin geworden, du ꝛc. Kommzeit — ich werde werden, du wirst werden ꝛc.

Sätze mit Rücksicht auf die Nahmer. Taf. 10.

a) Sätze mit Personnahmern, die auch Beileger sein können! der Redliche ist geachtet ꝛc.

b) Sätze mit Personnahmern, die von Aussagern abgeleitet sind! der Säufer ist verächtlich ꝛc.

c) Sätze mit Gedankennahmern, aus Beilegern gebildet! die Wahrheit ist ehrwürdig ꝛc.

d) Sätze mit Gedankennahmern, wozu Aussager in der Unbestimmweise zu nehmen! das Spielen ist verderblich ꝛc.

e) Sätze mit Aussagen, die Nahmer sind, in dreierlei Wortfolgen!

Taf. 11 und 12.

Aussager sollen verändert werden in den Aussagbeileger der Vorbeizeit! Achtung auf den Stimmlaut der Stammsilbe, der verändert wird!

1) ä in o! gähren (gegohren) gebären .. wägen ..

2) e in a! brennen (gebrannt) denken .. gehen kennen .. nennen .. rennen .. senden .. stehen .. — e in o! bewegen .. (bewogen) befehlen .. bersten .. brechen .. erschrecken .. fechten .. flechten .. heben .. melken .. nehmen .. quellen .. schelten .. scheren ..

ſchmelzen . . ſchwellen . . ſprechen . . ſtechen . . ſtehlen . . ſterben . . treffen . . verbergen . . verderben . . werben . . werden . . werfen . .

3) i in a! bringen (gebracht) — i, ie in e! bitten (gebeten) liegen . . ſitzen — i in u! binden (gebunden) dingen . . dringen . finden . . gelingen . . klingen . . ringen . ſchinden . . ſchlingen . . ſchwinden . . ſchwingen . . ſingen . . ſinken . . ſpringen . . ſtinken . . trinken . . winden . . wissen . . zwingen — i, ie in o! beginnen (begonnen) betriegen . . biegen . . bieten . . fliegen . . fliehen . . fliessen . . geniessen . . giessen . . gewinnen . . kriechen . . riechen . . rinnen . . ſchieben . . ſchiessen . . ſchliessen . . ſieden . . ſinnen . . ſpinnen . . triefen . . verlieren . . wiegen . . ziehen.

4) ö in o! gönnen (gegonnt) können . . mögen (gemocht) ſchwören . . verlöschen.

5) u in a! thun (gethan)

6) ü in u! dürfen (gedurft) ü in o! lügen (gelogen)

7) au in o! ſaufen (geſoffen) ſaugen . . ſchrauben —

8) ei in ie! bleiben (geblieben) gedeihen . . leihen . . meiden . . preisen . . reiben . . ſcheiden . . ſcheinen . . ſchreiben . . ſchreien . . ſchweigen . . ſpeien . ſteigen . . treiben . . verzeihen . . weisen — ei in i! befleissen (befliſſen) beissen . . erbleichen . . gleiten . . greifen . . leiden . . pfeifen . . reissen . . reiten . . ſchleichen . . ſchleifen . . ſchmeissen . . ſchneiden . . ſtreichen . . ſtreiten . . vergleichen . . weichen.

Taf. 13.

Formen der Ausſager in Perſon, Zahl, Zeit und Sprechweise.

Anzeigweise — Nunzeit — ich ſchreibe, du . . er . . wir . . ihr . . sie . . Vorbeizeit — ich habe geschrieben, du . . er . . wir . . ihr . . sie . . Kommzeit — ich werde ſchreiben, du . . er . . wir . . ihr . . sie . .

Befehlweise — ſchreib! ſchreibet!

Unbestimmweise — Nunzeit — ſchreiben. Vorbeizeit — geſchrieben haben — Kommzeit — ſchreiben werden.

Auf gleiche Weise die Formen der Aussager, die in der Zweit- und Drittperson der Einzahl der Nunzeit der Anzeigweise den Stimmlaut abändern!

a in ä! braten (er brät) fahren . . fangen . . fallen . . graben . . halten . . hangen . . rathen . . schlagen . . schlafen . . tragen . . wachsen . . waschen . .

e in i, ie! befehlen (er befiehlt) bellen . . dreschen . . erschrecken . . fechten . . flechten . . fressen . . geben . . gelten . . helfen . . lesen . . messen . . nehmen . . quellen . . schelten etc.

o in ü! wollen . . o in ö! stossen . . ö in a! können . . ü in a! dürfen . . ü in u! müssen (ich muss, du etc.) au in äu! saufen . . laufen.

Zweites Capitel.

Ein einfacher Satz erweitert.

Einen Satz z. E. der N ist fleißig. Welcher N? der alte oder der junge? . . . Den Satz wiederhohlt, so daß bestimmt wird, welcher N fleißig sei! . . . Welches Wort in diesem Satze ist bestimmt worden? (der Grund) Ein Nahmer.

Der N schreibt; wie? (schlecht) welches Wort ist in diesem Satze bestimmt worden? (der Aussager)

Kannst du schon schreiben? (Nein) du lernst (aber) schreiben. Nun ist dieser Aussager »schreiben« bestimmt worden durch? (den Aussager lernen) Welche Wörter im Satze können bestimmt werden? (Grund und Aussage) Nahmer und Aussager.

Erster Abschnitt.

Ein einfacher Satz, erweitert durch Bestimmungen.

Erste Stufe.

Die erste Satzform erweitert.

Einen Satz, z. E, die Rose ist schön. Welche Rose, die rothe oder die weiße? (die rothe R. i. sch.) Die Bestimmung dieses Nahmers ist? (der Beileger roth)

† »Bestimmungen der Nahmer sind Beileger.«

Einen Satz, dessen Grund bestimmt wird durch einen Aussagbeileger! (der geschlagene Feind flieht ꝛc.)

Wer findet

1. Beileger der Zahl und Anzahl? zuerst die

Anzahlbeileger! alle, jeder, viel, manch, wenig, einige, kein. Beispiele ꝛc. Zahlbeileger! diese können sein Grundzahlbeileger: ein, zwei, drei, vier . . . hundert . . . tausend ꝛc. Ordnungzahlbeileger: der erste, zweite ꝛc. Wiederholzahlbeileger: einmalig, zweimalig ꝛc. Vervielfachzahlbeileger: einfach, zweifach ꝛc. Gattungzahlbeileger: einerlei, zweierlei ꝛc.

Gattung- und Zahlformen der Beileger.

Verbindet Beileger mit Nahmern von dreierlei Gattung und sehet auf die

A. Gattung

der Beileger! (der brave Mann, die brave Frau, das liebe Kind) Die Nachsilbe des Beilegers in jeder Gattung war? (die NSilbe e) Der Andeuter war? . . . der Bestimmandeuter. Dieselbe Aufgabe mit dem Unbestimmandeuter? (ein braver M, eine brave F, ein liebes Kind) Die NSilben des Beilegers waren? (er, e, es) Könnte man sagen »ein lieber K?« . . Sprechet:

† »Der Beileger richtet sich nach der Gattung seines Nahmers«

Verbindet Beileger mit Nahmern und sehet auf die

B. Zahlform

der Beileger! Einzahl! (der fleissige Schüler) Mehrzahl! (die fleissigen Sch) Die Einzahlnachsilbe e wird verändert in die MZNSilbe? (en.) Richtet sich der Beileger nur nach der Gattung seines Nahmers? . . Sprechet:

† »Der Beileger richtet sich nach seinem Nahmer in Zahl und Gattung.«

Ein Nahmer mit dem Bestimmandeuter, bestimmt durch einen Beileger in der Ein- und Mehrzahl! . . . Ein Nahmer mit dem Unbestimmandeuter, bestimmt durch einen Beileger in der Ein- und Mehrzahl! (ein fleissiger Schüler, fleissige Schüler) Taf. 14.

Einen Satz z. E. das Wetter ist schön. Wann ist es schön? (heute) Wie schön? (sehr schön) Welche Satztheile haben wir bestimmt? (das Band und die Aussage) Die Wörter »heute« und »sehr« sind

II. Umstandner:

das Wort »schön« ist? (ein Beileger) Sprechet:

† »Die Bestimmungen der Aussager und Beileger heißen Umstandner« (adverbium)

Wann ist das Wetter schön? (heute) Ein Zeitumstandner. In welchem Grade schön? (sehr) Ein Gradumstandner.

Wer kann das Band des Satzes »der Schüler ist fleißig« bestimmen durch einen

III. Aussager?

z. E. sollen? (der Sch. soll fleißig sein) Das Band eines Satzes kann also nicht bloß durch Umstandner bestimmt werden, sondern auch durch? (Aussager) dergleichen Bestimmaussager sind können, dürfen, sollen, müssen, mögen, wollen, wünschen, anfangen, fortfahren, aufhören, scheinen, pflegen, zu —

Bestimmet das Band des Satzes »das Wetter ist schön« durch den Bestimmaussager »aufhören!« (das W. hört auf schön zu sein) Im unerweiterten Satze ist die Sprechweise des Helfaussagers? (die Anzeigweise) in dem erweiterten aber? (die Unbestimmweise) Welche Veränderung geht also mit dem Helfaussager vor, wenn er bestimmt wird durch einen Aussager? . . . Sprechet:

† »Wenn ein Aussager bestimmt wird durch einen andern Aussager; so verändert sich der bestimmte in die Unbesimmweise.«

Die erste Satzform erweitert durch Beileger und Umstandner und Aussager. Taf. 15.

Zweite Stufe.

Die zweite Satzform erweitert.

Durch?

I. Beileger.

Z. E. der arme Mann leidet; ähnliche Beispiele. Aussager können bestimmt werden durch?

II. Umstandner.

Jenen Satz »der Mann leidet« bestimmt durch einen Zeitumstandner! (der M. l. oft) durch einen Gradumstandner! (der M. l. ungemein.) Bestimmet den Aussager in dem Satze »der Vater schläft« durch andere Umstandner! Wie schläft er? (süß, fest ꝛc.) Die Frage wie wird beantwortet durch Artumstandner. Wo schläft er? (oben) Die Frage wo wird beantwortet durch Ortumstandner. Die Frage wieviel wird beantwortet durch Zahlumstandner.

Stellet nun die Umstandner zusammen, die wir gefunden? Zeitumstandner als Antwort auf die Fragen wann? wie lange? seit wann?
Ortumstandner — — — — wo? wohin? woher?
Artumstandner — — — — ob? wie?
Gradumstandner — — — wie sehr?
Zahlumstandner — — — wie viel?

Aussager können aber auch bestimmt werden durch?

III. Aussager.

Jene Bestimmaussager wiederhohlt! (können, dürfen .... pflegen) Sätze, deren Aussager bestimmt wird durch die Bestimmaussager lernen, helfen, lassen! —

Die Aussager hängen, kleben, leben, liegen, sitzen, stecken, stehen können bestimmt werden durch den Aussager bleiben.

Die Aussager betteln, schlafen, spazieren können bestimmt werden durch den Aussager gehen.

Die zweite durch Beileger und Umstandner und Aussager. Taf. 16.

Dritte Stufe.

Die dritte Satzform erweitert.

Durch?

I. Beileger,

z. E. das Vergißmeinnicht ist ein Blümchen, durch wie viel Beileger? (durch einen Beileger des Grundes) z. E. das kleine V. i. e. B. Oder? (durch einen Beileger der Aussage) z. E. das V. ist ein liebliches B. Oder? (durch zwei Beileger, des Grundes und der Aussage) z. E. das kleine V. i. e. liebliches Bl. — Was könnt ihr von dem Satze sagen »das Dorf ist vormals eine Stadt gewesen?« (Dritte Satzform, erweitert durch einen

II. Umstandner)

und zwar? (durch einen Zeitumstandner.) Erweitert den Satz »der Jüngling wird ein Geistlicher« durch einen

III. Aussager!

(der J. wünscht ein G. zu werden.)

Die dritte Satzform erweitert durch Beileger und Umstandner und Aussager. Taf. 17.

Stellet die Satzformen zusammen, jede möglichst erweitert durch Bestimmungen!

I. Ein--tüchtiger--Schüler--wird--stets--wünschen, allenthalben--untadelich--zu--sein.

II. Ein--vorsichtiger--Hausvater--pflegt--alltäglich--fleißig--zu--arbeiten.

III. Ein-zärtlich-besorgter-Hausvater-pflegt-Zimmer, ein-wachsamer-Aufseher-zu-sein.

Uebungen

I. des Zerlegens eines Lesestoffes in Satzformen und des Bestimmens ihrer Theile.

Luc. 15)

13ter V. Satzform? (der Sohn sammelte, die 2te) Erweitert durch? (den Beileger der jüngste) Und? (durch die Zeitumstandner lange darnach)

Und daselbst . . . Rassen; Satzform? (er brachte um, die 2te) Dieser Aussager ist bestimmt durch? (den Ortumstandner daselbst)

14ter V. Da er nun . . . hatte? Satzform? (er hatte verzehret, (die 2te) Bestimmt durch? den Zumstandner nun)

Ward eine . . . . Land; SForm? (eine Theurung ward, die 2te) Der Grund bestimmt durch? (den Beileger groß) Die Gattung und Zahl dieses Beilegers? (Zweitgattung, Einzahl) Warum? (der Beileger richtet sich ꝛc.)

Und er fing an zu darben; SForm? (er darbte, die 2te) Anm. Die Schüler werden antworten wie oben S. 25 »er fing an.« Dagegen erinnert der Lehrer, »anfangen« sei ein Bestimmaussager, und der bestimmte A »darben« müsse aus Unbestimmweise in die Anzeigweise verändert werden, also; er darbte.

16ter V. und er begehrte . . . . Träbern; SForm? (er füllte, die 2te) Vgl. den 14ten V. Dieser Aussager ist bestimmt durch? (den Auss. begehren)

18ter V. Ich will . . . SF? (ich mache mich auf, die 2te) Dieser Aussager ist bestimmt durch? (den Bestimmaussager wollen)

19ter V. Und bin . . . werth; SF? (ich bin werth, die 1ste) das Band ist bestimmt durch? (den Zeitumstandner hinfort)

23ter V. Und bringet . . . her; der Nahmer Kalb ist bestimmt durch? (den Aussagbeileger der VZ »ein gemästetes« von mästen)

24ter V. und singen . . . sein; SF? (sie waren fröhlich, 1ste SF.) Das Band bestimmt durch? (den Bestimmaussager anfangen) ꝛc. —

Auch die, den Schülern aufgegebenen und von ihnen gefundenen Sätze mögen auf obige Weise zerlegt werden, wie: »der wackere N. will ernstlich ein recht geschickter Mann dereinst werden.« Satzform? (der N wird ein Mann, die 3te) Dieser Satz ist erweitert? (durch B, U und A) durch Beileger sind bestimmt worden? (der Grund und die Aussage) der Beileger »geschickt« ist bestimmt durch? (den Gradumstandner recht) das Band »wird« ist bestimmt durch? (den Zeitumstandner dereinst) und durch? (den Bestimmaussager wollen) dieser BA aber ist bestimmt durch? (den Artumstandner ernstlich)

II. Des Satzschreibens nach aufgegebenen Bedingungen.

Dritte Satzform, erweitert durch Beileger und Umstandner! Ein Umstandner! . . . das Band in der Kommzeit! . . . Ein Nahmer als Grund mit einem Beileger! . . . Ein Nahmer als Aussage mit einem Beileger! . . .

A schreibt: bald wird die schnelle Nah eine feste Eisbrücke sein.
B schreibt: Nimmer wird ein braver Preuße ein schlechter Soldat werden.
C schreibt: Immer wird ein guter Sohn ein guter Bürger werden ꝛc.

Anm. Die Lösung einer solchen Aufgabe muß vor allem richtig, d. h. die Bedingungen müssen berücksichtigt, z. E. der aufgegebene Beileger muß da sein, wo er hingehört, die verlangte Satzform wiedergegeben werden. Später erst besteht der Lehrer darauf, daß die verlangten Bestimmungen auch gut gewählt, daß sie passend seien, damit nun nicht Sätze mitunter laufen, wie »oft wird die schlaue Katze ein gutes Mädchen sein;« so müssen die Schüler angehalten werden, an dem bereits geschriebenen schnell zu ändern, was zu dem Folgenden nicht gleich passen will oder aber eben dieses Folgende besser zu wählen wie: »o. w. d. s. K eine geschickte Diebin sein.«

Zweite Satzform, erweitert durch Beileger, Umstandner und Aussager! Ein Nahmer als Grund, bestimmt durch einen Beileger! . . . Ein Bestimmaussager, bestimmt durch einen Umstandner! . . . Der bestimmte Aussager in der Unbestimmweise mit einem Umstandner! . . .

A schreibt: Der kleine Junge muß oft schwer tragen.
B — : Das arme Weib muß manchmal übermäßig arbeiten. ꝛc.

Dritte Satzform, erweitert durch B, U und A! Ein Nahmer als Grund, durch einen Beileger bestimmt! . . .

Ein Bestimmaussager mit einem Umstandner! . . . ein Nahmer als Aussage mit einem Beileger nebst dem Bande in der Unbestimmweise! . . .

A schreibt: Die kleine Linde kann dereinst eine dichte Laube werden.

B — — : Ein frommes Mädchen mag einmal eine glückliche Frau werden.

Satzlesregeln.

Bestimmet einen Nahmer durch einen Beileger z. E. ein — fleißiger — Arbeiter. Wie habe ich (habt ihr) diese drei Wörter ausgesprochen? . . . Regel? (Andeuter, Beileger und Nahmer werden als ein Wort gelesen)

Bestimmet diesen Beileger noch durch einen Gradumstandner! (ein — äußerst — fleißiger — Arbeiter) Regel? (A, B mit seinem U und N werden als ein Wort gelesen)

Bestimmet einen Aussager in der Unbestimmweise durch einen Umstandner! (lang — schlafen) Regel? (der A und sein U werden als ein Wort gelesen.) Diesen Umstandner noch durch einen Gradumstandner bestimmt! (außerordentlich — lang — schlafen) Regel? (der A und sein U, dieser noch bestimmt durch einen GU, werden ꝛc.

Bestimmet einen Aussager durch einen Bestimmaussager (ich — fahre — fort — zu — arbeiten) Regel! (der Aussager mit seinem Bestimmaussager werden als ꝛc.)

Den bestimmten Aussager bestimmt durch einen Umstandner! (ich — fahre — fort — angestrengt — zu — arbeiten) Beide Aussager, fortfahren und arbeiten sind nun getrennt durch den Umstandner »angestrengt« und wird daher dieser Satz in zwei Satzabschnitten gelesen. Hieraus ergeben sich

zwei Satzlesregeln:

I. »Sätze erweitert durch Bestimmungen, werden ohne Pause gelesen.«

II. »Werden aber zusammengehörende Satztheile durch ein Wort getrennt, so fängt damit ein neuer Satzabschnitt an.«

Beispiele zur Anwendung dieser Regeln! Luc. 15, 14. »und — er — fing — an — zu — darben« Warum muss dieser Satz ohne Pause gelesen werden? (Sätze .... gelesen) In wie fern gehören die Wörter »fing an zu darben« zusammen? (Der Aussager »darben« mit seinem Bestimmaussager »fing an« muß als ꝛc.) Sind diese zusammengehörenden Satztheile durch ein Wort getrennt? (. .)

19ter V. Und -- bin -- hinfort -- nicht -- mehr -- werth, daß -- ich -- dein -- Sohn -- heiße.

24ster V. Dieser -- mein -- Sohn -- war -- todt, und -- ist -- wieder -- lebendig -- geworden. Und -- fingen -- an -- fröhlich -- zu -- sein. (Die Wörter »fingen -- an -- zu -- sein« gehören zusammen; sind aber getrennt worden durch den Beileger fröhlich, daher fängt damit ein neuer Satzabschnitt an ꝛc.)

Beilagen.

Taf. 14.

Nahmer sollen mit Beilegern verbunden werden.

Der treue Vater, ein treuer Vater — die treuen Väter, treue Väter.
— — Lehrer, — — Lehrer — — — Lehrer, — Lehrer.
— — Tisch, etc.
— — Stuhl, etc.
Die — Mutter und sofort die Nahmer Schwester, Stube, Tafel, Kind, Weib, Haus etc. Die Nachsilben der Beileger in der Mehrzahl sind? .... In welchem Falle en? ... In welchem Falle e? ...

Die erste Satzform soll erweitert werden durch Taf. 15.

1. Beileger z. E. der alte Mann ist krank. Aehnliche Sätze!
2. Aussager und einen Umstandner z. E der Mann soll oft krank sein.
   Aussager und zwei Umstandner z E. der Mann soll sehr krank sein.
3. Beileger, A und U! z. E. der alte Mann soll ꝛc.

Bestimmet die Nahmer in den nachfolgenden Versen theils durch Beileger, theils durch Aussagbeileger! Math. 6, 28ster V. S d kleinen L an d blumreichen F a ꝛc.

29ster V.! J b e, d a der prachtliebende S in a ſ königlichen H ꝛc.

Auf gleiche Weiſe die Nahmer des 30ten Verſes beſtimmt!

Im 34ſten V. iſt jeder Nahmer durch einen Beileger beſtimmt, durch welche? . . .

Die zweite Satzform ſoll erweitert werden durch Taf. 16.

1. Beileger z. E. der alte Mann geneſet. Aehnl. Sätze!
2. Ausſager und Umſtandner z. E. er fängt wieder an fleißig zu arbeiten . . .
3. B, A und U! z. E. der alte Mann ꝛc.

Beſtimmet die Ausſager in dem Gleichniß Luc. 15, 11, durch Umſtandner!

11ter V.! E M h einſt z S.

12ter V.! U d J u i ſ einmal z V: G m heute d ꝛc. d G, d m nun g. U e t i ſofort d G.

ſ. f. eine beliebige Anzahl von Verſen.

Die dritte Satzform erweitert durch Taf. 17.

1. Beileger, durch einen B! z. E. der Mann iſt eine redliche Seele. Aehnliche Sätze! . . durch zwei B! z. E. der alte Mann ꝛc.
2. A und U! z. E. der Mann ſoll ſehr lange Soldat geweſen ſein.
3. B, A und U! z. E. der alte Mann ſoll einmal ein ſehr braver Krieger geweſen ſein.

Math. 6, 24. Welche Ausſager ſind Beſtimmausſager in dieſem Verſe? . . . .

Beſtimmet die Ausſager des 26ſten Verſes durch Beſtimmausſager! . . .

An die Leser.

Dem ursprünglichen Plane gemäß sollte von dieser Zeitschrift *vierteljährlich* ein Heft erscheinen; 4 Hefte sollten einen Band ausmachen, wofür der Preis für die Subscribenten von dem Verleger zu 1 Thlr. 10 Sgr. angesetzt wurde. Dieser Plan wird in so weit auch seine Ausführung erhalten, daß 4 Hefte jedes mal einen Band ausmachen werden, zu welchem ein eigner Titel und ein besonderes Inhaltsverzeichniß erscheinen wird; auch bleibt der Preis für jeden Band ungeändert; aber darin ist der frühere Plan abgeändert worden, daß die einzelnen Hefte schneller auf einander folgen werden. Die günstige Aufnahme der Rheinischen Blätter, die Menge passender Materialien, die erregende Wechselwirkung, in welche sich der Herausgeber mit einem großen Theile seines Publikums zu seiner Freude versetzt sieht, und der mehrseitig ausgesprochene Wunsch, die einzelnen Hefte in kürzerer Frist zu erhalten, haben mich veranlaßt, in diese Abweichung von dem ursprünglichen Plane einzugehen.

Demnach soll nun alle zwei Monate ein Heft in der bisherigen Stärke erscheinen, von welchem je 4 einen Band ausmachen. Der einzelne Subscribent unterzeichnet jedes Mal für einen Band. Hierbei wird, wie auch in der ersten Ankündigung bemerklich gemacht war, zur Abkürzung der Geschäftsführung vorausgesetzt, daß die bisherigen Abonnenten auch den folgenden Band wünschen, wenn nicht *ausdrücklich* das Gegentheil dem Verleger oder mir bekannt gemacht wird. Dieses muß aber in jedem Falle bei der Erscheinung des *dritten* Heftes eines jeden Bandes geschehen, damit die Stärke der Auflage für den folgenden Band festgesetzt werden könne. Ich bitte daher die verehrlichen Leser dieser

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Blätter, von dieser Bekanntmachung gefälligst, ein für alle Mal, Notiz zu nehmen.

Die Rheinischen Blätter haben die Bestimmung, die große Sache der öffentlichen Erziehung und die Angelegenheiten der Lehrer zu fördern; sie sollen diesem wichtigen Zwecke dienen, und sie ordnen sich demselben mit Freudigkeit unter. Ich, als Herausgeber, glaube mit meinen Mitarbeitern diesen Zweck vorzüglich dadurch zu erreichen, daß sowohl die inneren als die äußeren Angelegenheiten des Lehrwesens zu Gegenständen der Verhandlungen und Mittheilungen dieser Blätter auserwählt werden, wie es auch bisher geschehen ist. Deßwegen werde ich stets bemüht sein, auf der einen Seite, so weit meine Kräfte reichen, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts weiter auszubilden und zur Erhöhung der Thätigkeit und Geschicklichkeit meiner Amtsgenossen beizutragen und dadurch wiederum selbst an Thätigkeit und Geschicklichkeit zu gewinnen, auf der andern Seite das rechte Verhältniß der Lehrer, ihre äußere Stellung und ihre Rechte, auch gegen ungerechte Angriffe und verkehrte Ansichten, zu vertheidigen und zu sichern. Die bisherigen Mittheilungen und die Art der Behandlungs- und Darstellungsweise der Gegenstände sollen dem aufmerksamen Leser die Bürgschaft leisten, daß dieses stets mit unumwundener Offenheit und Entschiedenheit geschehen wird. Denn nur die ehrliche und offene Rede ziemt sich für ein geachtetes Publikum und einen ordentlichen Schriftsteller. Dabei hofft nun der Herausgeber, daß es ihm immer mehr gelingen wird, sich mit seinen Lesern und Mitarbeitern in lebendige Wechselwirkung versetzt zu sehen, und mit ihnen durch die gemeinschaftliche Thätigkeit für denselben wichtigen Zweck — die Basis der Freundschaft für strebende Männer — in freundschaftliche Verhältnisse zu gerathen. Eine Zeitschrift kann und soll nicht allein mit den Arbeiten des Herausgebers gefüllt werden. Ich mache daher auch fernerhin Rechnung auf die Mittheilung zweckfördernder Beiträge, sehe mich aber dabei nicht als den bloßen Gelegenheitsmacher, sondern als den Haupt-Arbeiter selbst an. Hierdurch glaube ich auch für die Folge, innerhalb bestimmter Schranken und eines freien Spielraumes für die Thätigkeit der Mitarbeiter, die Einheit der Zeitschrift zu sichern. Wenn daher auch in der Folge zuweilen Aufsätze mitgetheilt werden sollten, welche Grundsätze und Ansichten vertheidigen, die von

denen, zu welchen ich mich bekenne, abweichen; so soll dieß doch, besonders in wichtigen Fällen, nie geschehen, ohne daß der Herausgeber ausdrücklich bemerklich macht, daß er selbst diesen Ansichten nicht beistimme; weil ich der Meinung bin, daß das Vertrauen eines Publikums nur dadurch erworben und erhalten werden könne, daß dasselbe jedes Mal von der Ansicht und Tendenz des Herausgebers versichert werde. Niemals aber dürfen die Leser Aufsätze erwarten, welche, wenn sie Eingang fänden, das Schulwesen und die rechten Verhältnisse der Lehrer untergraben würden. Der Herausgeber würde dadurch seine eigenen Zwecke vernichten, und sich in der Meinung des Publikums und in seiner eigenen für entehrt halten.

Der Herausgeber entbietet endlich allen denen, welche ihm in den ausgesprochenen Grundsätzen beistimmen, seinen achtungsvollen Gruß.

Mörs, im Juli 1827.

Adolph Diesterweg.

Die bedeutendsten Druckfehler des zweiten Heftes.

S. 4 Z. 16 v. o. statt übereinverstanden lies einverstanden.
— — 17 — — — lehren l. lebem.
S. 5 Z. 1 v. u. statt andere l. ändern.
S. 12 Z. 2 v. o. statt Menſcher l. Menſchen.
S. 19 Z. 2 v. o. statt Got lies Gott.
S. 29 Z. 6 v. o. st. Loſteyrie l. Laſteyrie.
S. 30 Z. 11 v. o st. Lankaſtermicismus l. Lankaſterianismus.
— Z. 16 v. u. st. Schüler l. Schulen.
S. 31 Z. 4 v. o. statt — weiſenhauſe l. — waiſenhauſe.
S. 32 Z. 4 v. u. statt zuſehen l. zuſehend.
S. 35 Z. 18 v. o. statt demſelben l. denſelben.
S. 36 Z. 16 v. o. statt pädgogiſche l. pädagogiſche.
S. 41 Z. 9 v. o. statt Philanthrophie l. Philanthropie.
— Z. 12 v. o statt Wilkühr l. Willkühr.
— Z. 5 v. u. statt Roheit l. Rohheit.
S. 44 Z. 11 v. o. statt Weiſenkinder l. Waiſenkinder.
S. 48. Z. 9 v. u. statt Sitten l. Sitte.
S. 54 Z. 21 v. o. statt jetze l. jetzt.
— Z. 17 v. u. statt eigene l. eigenen.
S. 55 Z. 10 v. u. statt voranſchieben l. voranſchicken.
S. 62. Z. 4 v. u. statt jede l. jeder.
— Z. 3 v. u. hinter Serten ſtehe noch: auf.
S. 73 Z. 7 v. o. iſt das erſte folgenden zu ſtreichen.
S. 77 Z. 8 v. u. statt weiß lies weißt.
— 78 Z. 4 v. o. statt muß l. mußt.
— 80 Z. 11 v. u. statt Gedult l. Geduld.
— 84 Z. 11 v. o. statt ſchwereren l. Schwereren.
— 85 Z. 1 v. u. statt Leſen l. leſen.
— 97 Z. 17 v. o. statt lob' lies leb'.
— 107 Z. 17 v. o. statt einer l. reiner.
— 117 Z. 10 v. o. statt hier l. hin.
— Z. 13 v. o. statt beſchludigt l. beſchuldigt.
— 118 Z. 14 v. u. statt begreiffen l. begriffen.
— 119 Z. 16 statt das l. daß.
— 10 v. u. statt Kirchen- lies Schule.

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg,

Director des Schullehrer-Seminars zu Mörs.

Ersten Bandes viertes Heft.

Schwelm, 1827,

bei Moritz Scheve.

Nicht nur — der Mann habe ein Amt —
sondern das Amt habe den Mann.

I.

Ueber das Schulpfleger-Amt.

(Dem Herrn Schulpfleger F. Gessert in Lienen, dem Verfasser der Schrift »über den Begriff und die Wichtigkeit der Schulzucht, besonders in Volksschulen, mit einem Vorworte von dem Oberkonsistorialrathe Natorp zu Münster, Münster bei F. Regensberg, 1826« in großer Hochachtung gewidmet.)

In der neueren Zeit hat es nicht an Solchen gefehlt, die der Meinung waren, daß die Schulen gar keiner Aufsicht bedürften, daß die Lehrer derselben, als selbstständige Menschen, der Beaufsichtigung entwachsen seien, oder daß dieselbe sie herabsetze, daß deßhalb das Amt der Schulinspectoren, als für unsre Zeit nicht mehr passend, aufzuheben sei. Andere gingen in ihren Ultra-Gesinnungen so weit nicht. Sie erkannten den Werth, die Bedeutung und die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Beaufsichtigung der Schulen, wollten dieselbe aber den Händen der Geistlichen entzogen wissen. Die Beurtheilung dieser letzten Ansicht gehört für jetzt nicht hieher; sondern wir haben es nur, unserm Plane gemäß, mit der Aufsicht über die Schulen selbst zu thun, gleichviel, von welchen Personen diese ausgeht, und zunächst mit Beseitigung der zuerst ausgesprochenen verkehrten Ansicht.

Wir behaupten nämlich zuerst, daß es recht, gut und nothwendig sei, daß die Schule einer genauen, gewissenhaften Aufsicht unterworfen sei, daß es also Personen geben müsse, welchen diese Aufsicht anvertraut ist. Die Schule ist eine öffentliche Anstalt, man mag sie nun als der Stadt, oder dem Dorfe angehörig, als Gemeinde-Anstalt, oder

als kirchliche, oder als Staats-Anstalt ansehen; kurz, sie ist eine öffentliche Anstalt, und der Lehrer verwaltet ein öffentliches Amt, das Schulamt. Er ist ein Beamter. Wer ein Amt hat, steht in dem Dienste dieses Amtes, hat die Pflichten desselben übernommen, und ist für die Führung des Amtes und die Beobachtung der übernommenen, eidlich übernommenen, Pflichten verantwortlich, und zwar sind dem Lehrer das Amt und mit demselben die dasselbe in Anspruch nehmenden Pflichten von irgend einer Gemeinde, einer Körperschaft, oder vom Staats-Oberhaupte übertragen worden. Natürlicher Weise wollen diejenigen, welche dem Lehrer das Amt übertragen haben, wissen, ob er die Pflichten des Amtes erfüllt, oder nicht. Die dem Lehrer übergebenen und ihm untergebenen Kinder können begreiflicher Weise nicht die Aufsicht über die Schule führen. Also muß dieß von einer andern Person geschehen; es muß also Schulaufseher geben. Die Schule steht hier ganz in demselben Verhältniß, wie jedes andere Amt. Kein Beamter soll unbeaufsichtigt sein Amt verwalten, sondern jeder soll Rechenschaft ablegen von seinem Thun. Jeder ist irgend einem anderen Beamten, oder einer Mehrheit von Beamten, z. B. einem Collegium, untergeordnet, welchen nicht nur das Recht zusteht, sondern die Pflicht obliegt, zuzusehen, ob die ihrer Aufsicht anvertrauten Aemter pflichtmäßig bedient werden. Dieß geht von den untersten Aemtern der menschlichen Gesellschaft, vom Nachtwächter, Thorschreiber und Hirten herauf, bis zu dem Staats-Oberhaupte, welcher entweder selbst einem positiven Gesetze verantwortlich ist, oder unmittelbar nur seinem Gewissen und dem Regierer der Welt Rede und Antwort zu stehen hat. Dieses Alles ist ganz einfach und begreiflich, naturgemäß, gut und nothwendig. In einem gut geordneten gesellschaftlichen Verbande, sei er groß oder klein, ein Hauswesen, eine Gemeinde, eine Stadt, eine Provinz, ein Staat, wird die Beaufsichtigung der Beamten genau und streng geführt. Denn davon hängt bei einer großen Zahl von Beamten die Genauigkeit und Pünktlichkeit der Pflichtleistungen ab. Wo aber über die Beamten keine, oder eine lockere und nachlässige Aufsicht geführt wird, da steht es in der Regel schlecht mit der Führung der Aemter, schlecht mit dem ganzen Haushalte. Wir erkennen ferner an, daß die Beaufsichtigung der Beamten in dem Maaße genauer und strenger sein müsse, je wichtiger das Amt ist, das diese

Beamten begleiten. Denn um so viel mehr hängt von der Führung des Amtes selbst ab, um so mehr Schaden oder Nutzen entsprießt der Gemeinschaft aus der Gewissenlosigkeit oder Gewissenhaftigkeit der Beamten. Nun sind offenbar alle Lehrer von der Wichtigkeit ihres Amtes überzeugt, und die meisten möchten sich eher darüber beschweren, daß die Wichtigkeit desselben zu gering, als zu hoch angeschlagen werde. Von der hohen Wichtigkeit seines Amtes, vielleicht von der unmeßbaren Wichtigkeit desselben überzeugt sein, und zugleich nach Befreiung von aller Beaufsichtigung streben, ist darum ein Widerspruch in sich selbst. Das will in der That auch kein gewissenhafter, die Nothwendigkeit der Ablegung der Rechenschaft einsehender Lehrer, wie kein gewissenhafter Beamter. Vielmehr wünscht der gewissenhafte Lehrer eine genaue, gewissenhafte Prüfung und Beaufsichtigung seiner Amtsführung, wie jeder gewissenhafte öffentliche Beamte. Denn durch diese Beaufsichtigung kann er nur gewinnen; gewinnen in der Achtung seiner Vorgesetzten, gewinnen in der Achtung des Publikums, gewinnen in Betreff derjenigen Güter, welche von der Achtung der Vorgesetzten und des Publikums abhängig zu sein pflegen. Wo daher ein Lehrer sich gegen jede Art der Beaufsichtigung seines Verhaltens sträubt, da hat man gerechte Ursache zum Mißtrauen, womit denn zugleich zugegeben und anerkannt wird, daß mancher Vorgesetzte sein Beaufsichtigungs-Amt so führt, daß es für die Sache und die Person des Lehrers besser sei, daß gar keine Aufsicht geführt würde. Damit aber ist die Entbehrlichkeit jeder Art der Aufsicht über die Schule nicht bewiesen, sondern nur die Mangelhaftigkeit der Beaufsichtigung mancher Schule genannt. Jeder ordentliche Mensch trägt den sehnlichen Wunsch in seinem Herzen, dasjenige, was er in Treue und Aufopferung leistet, anerkannt zu sehen; jeder treu wirkende Beamte wünscht in der Meinung des Publikums als ein solcher zu gelten. Das ist ein durchaus billiger, gerechter, aus der Natur des Menschen selbst entspringender Wunsch. Deßwegen wünscht der gewissenhafte Lehrer genaue und strenge Aufsicht auf sein Thun und Lassen, damit er nicht mit andern, weniger pflichttreuen Lehrern, in eine Klasse geworfen, auf eine Linie gestellt werde. »Dem Verdienste seine Kronen.« — Es folgt aus diesen Bemerkungen, daß der treue Lehrer die strenge, gerechte Beaufsichtigung und Beurtheilung von Seiten seiner Vorge-

gesetzten wünscht und liebt. Nun ist zwar die Aufsicht für den ohnedieß treuen Lehrer gar nicht absolut nothwendig, sondern nur für den in seiner Treue und Gewissenhaftigkeit wankenden Lehrer. Wenn sie nun aber schon für jenen wünschenswerth und gut ist, so ist sie für diesen absolut nothwendig und unentbehrlich. Wer das Leben und die Menschheit kennt, weiß, wie viel Reize zur Vernachlässigung der Amtspflichten oft zusammenwirken, wie viel Versuchungen oft auf einen Mann eindringen. Je selbstständiger ein solcher durch Amt und Verhältnisse gemacht ist, desto eher darf man von ihm, ungeachtet der Versuchungen, Standhaftigkeit in der Amtstreue erwarten. Aber je weniger selbstständig und frei die Amtswirksamkeit ist, je mehr die Lage des Beamten selbst, natürliche Bedürfnisse u. s. w., zu Pflichtverletzungen reizen, desto schwerer und desto seltener ist die Amtstreue. Nun überlege man doch, in welchen äußeren und inneren Verhältnissen sich die meisten Lehrer befinden. Wenn wir nur Einiges dieser Verhältnisse in's Auge fassen: die Schwere des Amtes, nämlich Bildung und Erziehung der Kinder, und das Einkommen des Lehrers. Welch Verhältniß in der Regel! Das ist kein rechtes Verhältniß, sondern ein Mißverhältniß, und zwar ein schreiendes. Man hört von einem Lehrer, der Weib und Kinder hat — und man weiß, daß die Lehrer in der Regel mit Kindern gesegnet, folglich, Gott sei's gedankt! von Gott gesegnet sind — daß er seiner Pflicht nicht ganz nachkomme, sich z. B. verleiten lasse, manche Stunde auf Nebenerwerb zu verwenden ꝛc. Da will man nun um des Amtes willen an ihn heran. Aber es fällt Einem noch zur rechten Zeit ein, daß der Mann ein Einkommen hat, von welchem kein Mensch mit Weib und Kind leben kann. Da wird mit einem Male der Stachel stumpf, und das Schwerdt in die Scheide gesteckt — um der Menschlichkeit willen. Wir wollen damit nur sagen, daß die meisten Lehrer sich in einer Lage befinden, welche ihnen die Amtstreue zu einem unermeßlich schweren Worte macht. Da giebt es Versuchungen, zu deren Bekämpfung nicht wenig Kraft erfordert wird. In der Regel darf man auf so hohe Erscheinungen nicht rechnen, in keinem Stande, in keinem Verhältniß. Aber doch bringt die Vernachläßigung der Lehrerpflichten großen, oft nie wieder gut zu machenden Schaden. Die Amtstreue ist eine, dem Lehrer durchaus nicht zu erlassende, Pflicht. Aber eben, weil es

dem Lehrer leicht so schwer wird, die Größe seiner Pflichten im Auge zu behalten, so muß die Aufsicht über die Schule um so strenger und gewissenhafter sein. Folglich — das ist das Resultat aus dem Bisherigen — ist eine genaue und strenge Beaufsichtigung der Schulen heilsam und nothwendig; anregend und belohnend für den gewissenhaften, aufschreckend für den nicht gewissenhaften Lehrer. Wie mancher angehende Lehrer tritt mit den besten, edelsten Vorsätzen in sein mühevolles Amt. Er denkt den Gedanken, daß er dazu berufen und dazu im Stande sei, für Veredlung der Menschen und für Ausbreitung des Reiches Gottes zu wirken, mit Wonne und Lust. Er meint in seinem einfachen, Menschen vertrauenden Sinne, daß ihm wenigstens Achtung und Dankbarkeit für treue Wirksamkeit würden. Aber siehe, kein Mensch bekümmert sich um ihn, oder die es thun, legen ihm Berge von Schwierigkeiten in den Weg, und der unmittelbar ihm Vorgesetzte achtet ihn nicht; oder bekümmert sich nicht um ihn. Er ermattet nach und nach. So viele niederziehende Lasten bringen ihn endlich von seiner Höhe auf die Erde, und fesseln ihn an die Scholle. In seinen besseren Stunden erwacht noch der ursprünglich so glühende Eifer, aber nach und nach glaubt er einzusehen, daß er irrte, und Recht daran thut, auf gerechte Anerkennung der Menschen zu verzichten, und sich mit dem Geschicke abzufinden. Wahrlich, mancher Lehrer wäre nicht von seinem aufopferungsfähigen Sinne gewichen, hätte er anfangs einen, treue Wirksamkeit anerkennenden, Vorgesetzten gefunden. Darum verlangen wir für die Schulen gewissenhafte strenge Aufsicht. —

Wir erkennen also an, daß das Amt eines Aufsehers über die Schulen ein nothwendiges und wichtiges Amt sei. Wir werden dieses noch besser einsehen, wenn wir die Natur und den Zweck desselben näher betrachten. Man hat diejenigen, welche man zu unmittelbaren Vorgesetzten der Lehrer machte, Schulvorsteher, Schulaufseher, Schulinspectoren, Schulpfleger genannt. Eins dieser Wörter ist bezeichnender, darum passender, als das andere. Es liegt so viel Sinnvolles in manchem Worte, und gewiß ist die Wahl der Wörter, mit denen man eine Sache, ein Amt, bezeichnet, nichts weniger als gleichgültig. Das Wort Schulvorsteher ist für das Amt, von welchem wir sprechen, zu allgemein. Der Lehrer ist auch Schulvorsteher. Auch bezeichnet man damit

in der Regel diejenigen Glieder der Gemeinde, an deren Spitze gewöhnlich der Ortsgeistliche oder der Bürgermeister steht, welche unmittelbar die nächsten Interessen der Schule wahrnehmen. Das Wort Schulaufseher, im Holländischen Scholobseher, ist schon bezeichnender. Der Mann, welcher das Amt des Schulaufsehers führt, soll auf die Schule sehen, sie zu seinem Augenmerk machen, Acht geben, ob Alles darin ordentlich zugeht. Der Lehrer selbst kann nicht Schulaufseher heißen, da er selbst in der Schule wirkt, und ein wesentlicher Bestandtheil derselben ist. Wie der Deutsche überhaupt, besonders in früheren Zeiten, die ausländischen Wörter sehr liebte, so hat man den Schulaufseher auch Schulinspector genannt, wobei man unwillkührlich, was die älteren Zeiten betrifft, an ernste Amtsmiene und Perücke denkt. Mancher Schulinspector möchte es auch wohl ungern sehen, wenn er den fremden Titel mit dem deutschen vertauschen sollte. Vielleicht nicht mit Unrecht, weil das Volk sich bei dem fremden Worte Gewichtigeres denkt, als bei dem deutschen Worte. In dieser Hinsicht sind die Titel gar nicht gleichgültig, und wer sein Amt geehrt und geachtet zu sehen wünscht — und welcher Redliche sollte das nicht wünschen? — dem ist der Titel des Amtes nicht ganz gleichgültig. Aber wir haben ein sinnvolles, herrliches Wort für den Mann, welchem die Pflicht obliegt, die Aufsicht über die Schule zu führen. Es ist dieß das, wenn ich nicht irre, von der Königlichen Regierung in Düsseldorf eingeführte, deutsche Wort: Schulpfleger, Schulpfleger. Das sagt mehr als Scholobseher, Schulaufseher, Schulinspector. Es drückt die Bedeutsamkeit und Wichtigkeit des Amtes selbst aus. Wer es begleitet, soll der Schule pflegen, soll ein Schulpfleger sein. Einer Sache pflegen, heißt: gewohnt sein, dieselbe zu berücksichtigen, zu würdigen. Einer Sache pflegen, heißt: mit Liebe und Sorgfalt sie fördern, ihrer mit Gewissenhaftigkeit und Treue warten. So sagt man von einer Mutter: sie pflegt ihres Kindes, wenn sie mit mütterlicher Liebe für die Bedürfnisse desselben sorgt, denselben zuvorkommt, vor ihrer Entstehung auf die Mittel zur Abhülfe denkt, bei Tag und Nacht bemüht ist, für den Liebling ihres Herzens zu sorgen. Dann pflegt sie ihres Kindes. Also soll derjenige thun, welchem die wichtige Angelegenheit der Schule übergeben wird. Er soll der Schule pflegen; er soll ein Schulpfleger sein. Halten wir darum

dieſes treffende, tiefſinnige Wort in Ehren! Es bezeichnet den hohen Werth der Schule, die Wichtigkeit der Pflichten des Schulpflegers, und die Liebe, mit der es verwaltet ſein will. Wie ein Kind ohne Mutterliebe, und darum ohne Mutterpflege, übel berathen iſt: ſo die Schule ohne die Liebe des Schulinſpectors. Denn er ſoll nicht bloß auf die Schule ſehen, ſondern er ſoll ihrer pflegen. Wer bloß jenes thut, der möge Schulaufſeher oder meinetwegen Schulinſpector heißen; wer aber dieß thut, den beehren wir mit dem Ehrennamen eines Schulpflegers. — Sehen wir nun näher zu, welche Anſprüche und Anforderungen dieſes Wort an denjenigen macht, welcher alſo genannt wird:

1. Der Schulpfleger erkennt ſein Amt als ein wichtiges und hohes Amt.

Ihm iſt die heranwachſende Jugend ſeiner Gemeinde oder vieler Gemeinden zum Theil anvertraut. Ihm liegt es ob, darüber zu wachen, daß das wichtige Amt des Jugendunterrichts und der Jugendbildung unſträflich und gewiſſenhaft verwaltet werde. An ihm iſt es, dafür zu ſorgen, daß die Schulen möglichſt vollkommen eingerichtet ſeien, damit die Jugend, das heranwachſende Menſchengeſchlecht, in Zucht und guter Lehre aufwachſe, und das ganze Menſchengeſchlecht ſeiner hohen Beſtimmung immer näher geführt werde. Die Jugend war den alten griechiſchen Staaten und Geſetzgebern das Wichtigſte und Heiligſte, was ſie hatten. Sie war ihr geliebteſtes Augenmerk. Von ihr erwartet der Vaterlandsfreund die beſſere Zukunft, das Heil und den Segen der Nation. Aufforderung genug für den, der den Namen eines Schulpflegers führt, ſein Amt für ein ſehr hohes und wichtiges zu halten, und deſſelben zu pflegen. Es iſt ein wahres Unglück für das Amt, wenn der, welcher es begleitet, daſſelbe für unwichtig, oder für weniger wichtig hält, als es iſt. Viel beſſer iſt es, ja ein Glück und eine Quelle des Segens für das Amt, wenn ein Verwalter deſſelben es für höchſt wichtig, groß und bedeutend hält. Denn nach der Schätzung des Werthes des Amtes richtet ſich die Treue in demſelben. Und ſollte der Einzelne auch ſein Amt in ſeinem Werthe und in ſeinem Einfluſſe überſchätzen; was verſchlägt's? In der Regel iſt dieſe Erſcheinung wünſchenswerth und ehrend für den, der ſein Amt nach ſeiner Wichtigkeit überſchätzt. Denn nur ein Solcher iſt treu auch in kleinen Dingen. Wer aber ſein Amt gering

schätzt, der verwahrloset es, ist desselben unwürdig, und entehrt und vernichtet, wenn er es beibehält, sittlich sich selbst. Darum halten wir die allgemeine Erscheinung, daß die Lehrer mehr und mehr von der Wichtigkeit ihres Amtes ergriffen werden, von derselben sprechen und sie anerkannt wissen wollen, für eine anerkennenswerthe, preiswürdige und vielversprechende Erscheinung. Und eben deßwegen haben wir auch hohe Meinung von dem Amte eines Schulpflegers, und achten, ehren und lieben den Schulpfleger, welcher unsre Ansicht theilt, und sie im Leben dadurch bewährt, daß er der Schule pfleget. — Wir fragen weiter, was dazu gehört.

2. Der Schulpfleger achtet das Interesse der Schule höher als das Interesse des Lehrers.

Das thut der gewissenhafte Lehrer auch, wie jeder gewissenhafte Beamte. Ein Solcher weiß, fühlt und trägt es nicht bloß in seinem Kopfe und im Munde, sondern im Herzen und im Charakter, daß sein Amt höher steht als seine Persönlichkeit. Er lebt in der Ueberzeugung, daß er um des Amtes, nicht das Amt um seinetwillen da ist. Er macht sich daher zum Mittel für die Zwecke des Amtes, ordnet sich demselben unter und dient demselben. Wenn jener eifrige Rittmeister offen erklärte, daß das Erste für ihn seien — seine Husaren, das Zweite die Pferde, das Dritte Weib und Kinder, und dieses nicht bloß erklärte, sondern auch darnach handelte, und zum Vierten sich selbst machte: so war das ein wahrer Ehrenmann, dem alle Beamten, und folglich alle Lehrer, gleichen sollten. Ihr erstes, wichtigstes, geliebtestes Augenmerk ist die Schule, und des Schulpflegers, als Schulpflegers, Erstes und Wichtigstes, ist nichts anders, als die Schule. Der wahre Lehrer geht mit der Schule schlafen, und steht mit ihr auf. In seinem Dichten und Trachten ist sie das Erste und Letzte, Eins und Alles. Ihm die Schule nehmen, würde heißen: ihm das Leben nehmen. Eher ertrüge er den Verlust alles Anderen. Also der redliche, treue Beamte. Er kennt die Aufopferungsfähigkeit. Die braucht man ihm nicht anzurathen oder anzureden. Sie ist sein Eigenthum, nicht ein Besitzthum, wie jedes andre, das man ablegen kann, wenn und wie man will. Ueberhaupt steht es mit demjenigen schon schlimm, dem man das Gute, Hohe, Heilige als gut, hoch und heilig vorhalten muß, oder der es sich selbst vorhalten muß. Das beweiset,

daß man noch nicht hat, was man haben sollte, noch nicht ist, was man sein sollte, noch erst werden soll, oder werden will, was man sein sollte. Man muß es gar nicht mehr lassen können, nämlich das Gute, Edle. Die Amtstreue muß einem ordentlichen Menschen zur Naturnothwendigkeit, die alle Freiheit und Willkühr ausschließt, geworden sein. Es muß einem unmöglich sein, anders zu sein. »Ich kann nicht anders,« und im Nothfalle hinzu: »Gott helfe mir, Amen.«

Das ist die rechte Gesinnung des Beamten, des Lehrers, des Schulpflegers. Ein also gesinnter, von seiner Gesinnung durchdrungener, ergriffener, durchwebter Mensch, achtet zuerst das Amt selbst als das Eine, Große; der Schullehrer und -pfleger also die Schule. In dieser Gesinnung treffen beide mit einander überein. Der Schullehrer denkt nicht zuerst an sich, und der Schulpfleger nicht zuerst an den Lehrer; sondern an das große, heilige Amt. Beide widmen sich demselben in treuem Dienste; beide sind Diener der Schule. Da ist keine Verschiedenheit der Ansichten und Bestrebungen, sondern Einheit und Einklang der Ansichten und Bestrebungen, Harmonie und sittliche Gemeinschaft. Was die Schule fördert, (den Zwek derselben: möglichst vollkommenen Unterricht und möglichst vollkommene Erziehung der Jugend) das ist beider erste und wichtigste Angelegenheit. Da sorgt der Schulpfleger für alle Bedürfnisse der Schule, für passendes Lokal, für zweckmäßige Utensilien, für hinreichende Lehrmittel, für alles Aeußere und für alles Innere, was fördert, für regelmäßigen Schulbesuch, für zweckmäßigen, durchdachten Lehrplan, für geistbildende Methode, für Abwendung aller Störungen, für Beseitigung aller Schwierigkeiten, für Ausführung guter Gesetze und Vorschriften von Seiten der höheren Behörden; kurz er pfleget der Schule, damit man von ihm, wenn man ihn heimträgt, wie von dem verstorbenen Ueberweg in Leichlingen, und von dem verstorbenen Oberberg in Münster, das Lob des römischen Hauptmannes im Evangelio verkündigen könne. O wie ist ein solcher Mann geachtet und geliebt von den Lehrern; o wie trauern sie, wenn sie ihn verlieren, o wie erstarken sie in ihrem mühseligen Berufe! Denn des Herrn Wille geschieht, und die dazu berufen sind, arbeiten an einem Werke, und die ein Amt haben, warten des Amtes. — Und dann ist

3. Der Schulpfleger ein Freund des gewissenhaften Lehrers und ein Feind des gewissenlosen Lehrers — oder, wenn man lieber will, ein Feind der Sache und des Strebens des gewissenlosen Lehrers. Wir wählen den ersteren, kürzeren Ausdruck.

Man sagt, das Evangelium predigt die Liebe, und nichts als die Liebe. Gewiß und herrlich. Aber das Christenthum predigt auch den Haß, nämlich den Haß gegen alles Schlechte, Gemeine, Nichtswürdige, Niederträchtige. *) Deßwegen ist es ein unbestreitbar wahrer Satz: Wer nicht hassen kann, der liebt auch nicht. Je größer die Liebe zum Wahren, Guten: desto entschiedener, stärker, der Haß des Gemeinen, Schlechten. Darum möchte ich manchen Schulpflegern den rechten Haß predigen, nämlich den Haß der Gewissenlosigkeit, der Geistlosigkeit, des Schlendrians, der Trägheit des Lehrers. Diese Untugenden dulde man nicht, sondern man hasse, verfolge sie. Ein wahrer Schulpfleger sei die Furcht und der Schrecken der schlechten Lehrer. Diese mögen es wissen und empfinden, wie er ihr Thun und Sein hasse und verfolge. Er sei ihre Geißel und ihre Zuchtruthe, um der Sache willen. Dann wird er auch, um der Sache und um der Liebe willen, den gewissenhaften, treuen Lehrer achten und lieben. Ja, wenn ein Schulpfleger den guten Lehrer behandelt, wie den schlechten, alle auf eine Linie stellt, diesen nicht peinigt, wenn dieses fruchten kann, jenen nicht hebt, belohnt, trägt, liebt: der ist kein Schulpfleger. Aber der wahre Schulpfleger ist der Freund des treuen Lehrers. Wo er ihm die Lebensmühe erleichtern kann, da thut er es. Wie er dazu mitwirken kann — und wer könnte es eher, denn er? — daß Schule und Lehrer in der Meinung der Menschen steigen; daß diesen diejenige Anerkennung und äußere Stellung werde, die sie ohne Nachtheil für die Sache, und ohne Ungerechtigkeit gegen die Person, nicht entbehren können: da säumt er keinen Augenblick; da sind ihm Zeit und eignes Wohl nicht zu lieb, um das Gute zu fördern mit Anstrengung und Aufopferung, mit allen ihm zu Gebot stehenden rechtmäßigen Mitteln. Wo ein Lehrer den rechten Sinn hat, da kann der Schulpfleger schon unendlich viel thun, wenn er nur alle Hindernisse der erfolgreichen Wirk-

*) Math. 10, V. 34.

samkeit des Lehrers beseitigt, also schon durch negative Wirksamkeit. Er wehrt ab die frechen Urtheile und Angriffe unverständiger, roher Eltern; wehrt es ab, daß der Lehrer seine edle Zeit nicht durch Schreibereien und Listen für Gemeinde-Haushalt und andre zum Lehramte nicht gehörige Aemter und Dienste verliere; wehrt ab, daß der Lehrer nicht in Sorgen und Noth sein Brod esse. Hier ist der Boden, des Schweißes edler Menschen werth! Hier ist der Fleck, wo Tausenden von Lehrern der Dorn im Fleische steckt! Sie werden von Nahrungssorgen darnieder gedrückt, müssen ihr spärliches Gehalt mit einzelnen Groschen zusammensuchen, und am Hungertuche nagen. Da ist die Genügsamkeit und die Herrlichkeit dieser Tugend gut predigen, wo man selbst im Ueberflusse lebt. Aber man bedenke, daß die irdische Noth in der Regel den Menschen niederdrückt, seine Geistesschwingen lähmt, und ihn zu dem Gemeinen herabzieht. Wahrlich, der Mensch liebt es nicht, von früh bis spät daran zu denken: was werde ich essen, was werde ich trinken, womit werde ich mich und die Meinigen kleiden? Sondern gern schwingt er sich über die Erde auf, und mit Wonne erhebt er sich mit geistigen Schwingen. Aber das geschieht in der Regel erst dann, wenn der äußere Mensch seine Befriedigung erlangt hat; wenn er über die gemeinen Sorgen des Lebens hinaus ist. Wenn irgend ein edler Schulpfleger dieses lesen und für wahr halten sollte — oder ist es nicht wahr? — der sorge für die Sicherung der äußeren Lage seiner Lehrer; der enthebe sie der lästigen, niederbeugenden Art, das Einkommen zu empfangen, wie es an so vielen Orten geschieht; der sorge für die äußere feste Gestaltung der ökonomischen Lage der Lehrer!!! Dadurch thut er der Schule dengrößten Dienst; dadurch fördert er die große Sache, der er dient; dadurch verbreitet er zugleich — o des belohnenden Gefühls! — Menschenwohlfahrt, Menschenglück. —

Ich bin nun eigentlich mit dem zu Ende gekommen, was ich über die Bedeutung des Schulpfleger-Amtes sagen wollte. Denn ich habe die Wurzel und die Blüthe desselben genannt: die Treue. Wer von ihr ergriffen ist, der hat das Reich Gottes, und mit ihm alles dasjenige, was damit zufällt, d. h. alles Andere. Da aber die Erfahrung sattsam beweiset, daß auch die Schönheit und Wichtigkeit

des Schulpfleger-Amtes in gar vielen Fällen nicht erkannt, und der Zweck desselben in Nebendingen gesucht wird, so will ich kürzlich noch die Frage beantworten, worin das Schulpfleger-Amt nicht besteht.

1. Das Schulpfleger-Amt besteht nicht, d. h. nicht wesentlich, darin, daß der Schulpfleger die Mittelbehörde ausmacht zwischen der Regierung und den einzelnen Schulvorstehern und Lehrern.

Zwar ist diese Stellung des Schulpflegers seine äußere. Was die Regierung für einen einzelnen Ort oder Kreis in Schulangelegenheiten für nöthig erachtet, und was irgend ein Gemeinde- oder kirchlicher Schulvorstand, oder ein Lehrer, an die Regierung zu berichten hat, geht in der Regel zuerst an den Schulpfleger. Als solcher ist er also die Mittelbehörde zwischen der Regierung und den Einzelnen, und als solcher hat er die von oben kommenden Verordnungen weiter zu fördern, deren Ausführung zu veranlassen, und die von unten kommenden Vorschläge und Wünsche mit seinem Gutachten zu begleiten. Wir verkennen keineswegs die Nothwendigkeit und Bedeutung dieses Theils der Geschäfte des Schulpflegers, aber das Wesentlichste und Wichtigste enthalten und umfassen sie nicht. In dem Bereiche dieser Geschäfte hat der Schulpfleger eine Schreibstube, und braucht sich nicht aus derselben heraus zu bewegen; sie befassen in der Regel äußere Veranstaltungen und Aussenwerk. Was der Staat im Allgemeinen der Staatsgesellschaft leistet, das liegt hier dem Schulpfleger für die Schule ob: Einrichtung und Beurtheilung äußerer Verhältnisse. Aber das Wesen des Schulpfleger-Amtes liegt nicht in Aeußerem, sondern in der inneren bildenden Kraft, mit welcher er auf den Geist der Schule und des Lehrers einwirkt. Erst wenn jene Schreibereien geschehen und beseitigt sind, eröffnet sich für den Schulpfleger der Kreis des wahren lebendigen Wirkens. Er begleitet auch als Schulpfleger nicht bloß ein Staats-, sondern ein kirchliches und ein Schul-Amt, deren Hauptfunction in der Bildkraft liegt, das sie zu entwickeln vermögen. Zu vergleichen ist in dieser Hinsicht das Schulpfleger-Amt mit meinem Amte, als Director des Seminars. Auf der einen Seite liegt mir die äußere Handhabung der Anstalt, die Correspondenz mit den mir vorgesetzten Behörden und dem betheiligten Publikum, die

Aufsicht über das Inventarium und die Oekonomie, die Rechnungsführung ꝛc. ob. Aber das ist nur die äußere Seite meines Berufs. Erst, wenn ich ihr Genüge geleistet habe, beginnt meine eigentliche Thätigkeit, welche in der Bildung lebendiger Kräfte zur Förderung der Erziehung und des Unterrichts besteht. Wollte ich jenen Zweig meines Berufes für den wichtigsten und ersten halten, fürwahr ich wäre ein unnützer Knecht und ein verkehrter Mensch, und das Seminar selbst möchte bei der vollständigsten Berichterstattung, der besten Verwaltung der Oekonomie nnd Buchführung, sehr übel berathen sein. Ungefähr also verhält es sich auch mit dem Schulpfleger-Amte, in welchem eine innere geistbelebende Triebkraft das Wesen ausmacht und ausmachen soll. Auch hier beginnt erst die Hauptwirksamkeit, wenn den äußeren Anforderungen, nach oben und unten hin, wie man sich auszudrücken pflegt, Genüge geleistet ist.

2. Des Schulpflegers Amt besteht nicht wesentlich und nicht hauptsächlich darin, daß die Lehrer des Kreises von Zeit zu Zeit zu einer sogenannten Lehrer-Conferenz versammelt werden.

Ich läugne nicht, daß der Schulpfleger durch solche Zusammenkünfte Gutes stiften kann, und daß an manchen Orten dadurch wirklich Gutes gestiftet wird. In der That bekundet der Schulpfleger da, wo solche Zusammenkünfte regelmäßig statt finden, schon den besseren Sinn, und beweiset, daß er die Bedeutung seines Amtes richtig aufgefaßt habe. An vielen Orten fehlt dergleichen Gemeinschaft zwischen dem Schulpfleger und den Lehrern aber noch ganz. Und wo sie jährlich ein oder zwei Mal stattfindet, da ist sie so gut wie gar nicht vorhanden. Von solchen Einzelwirkungen viel erwarten, heißt: sich täuschen, und Schein für Wesen halten. Natürlich kommt Alles auf den Geist an, in welchem diese Versammlungen gehalten werden. Im Bergischen giebt es sogenannte Conferenzen, in welchen der Schulpfleger sich einzig damit beschäftigt, den versammelten Lehrern die inzwischen erlassenen Verordnungen der Regierung vorzulesen und zu besprechen. In der Regel schweigen die Lehrer, und ihr Mund und ihr Gemüth ist mit sieben Siegeln verschlossen. Keiner wagt es, seine wahren Gedanken zu äußern, und keine Erhebung des Herzens, und keine

Erleuchtung des Kopfes trägt er davon. Nicht selten soll denn auch der Schluß des Ganzen darin bestehen, daß erklärt wird: »Was die Regierung beabsichtigt und will: es geht nicht.« Und dieses Ding, das nebenbei darin besteht, daß man eine Pfeife raucht und Kaffee trinkt, will man eine Lehrer-Conferenz nennen? — An andern Orten geht mehr Geist und Leben von dem Schulpfleger aus, und hier handelt es sich denn um wirkliche Fortbildung der Lehrer, um Unterricht und Schulzucht. Mit Freuden erkennt man dieses edle Streben wackerer Schulpfleger. So versammeln sich in dem Pflegekreise Gladbach jeden Monat die Lehrer abwechselnd in einer Schule, deren Lehrer, in Gegenwart des Schulpflegers und sämmtlicher Lehrer, Schule hält. Später, wenn die Kinder entlassen sind, reiht sich daran eine gemeinschaftliche Berathung. Im Kreise Rees findet jährlich vier Mal eine allgemeine Lehrer-Versammlung statt, an welcher, außer dem Schulpfleger, auch viele Prediger des Kreises Theil nehmen. Hier werden von den Lehrern schriftliche Arbeiten geleistet, vorgelesen und beurtheilt. Auch einzelne Prediger liefern Arbeiten. Im Oberbergischen, wo unter den Lehrern überhaupt ein sehr lebendiges und reges Streben, herrscht, und wo — was man sich in andere Theilen des Bergischen wohl merken könnte — unter den Lehrern eine sehr große Einigkeit herrscht, werden, abwechselnd in den einzelnen Schulen, Conferenzen gehalten. Es wird Schule gehalten, und dann beginnt der Austausch der Gedanken. In Elberfeld tritt der Schulpfleger in der Regel wöchentlich mit den Lehrern und Lehrjüngern zusammen, und hier findet fortlaufender Unterricht über eigentliche Schulgegenstände statt, welchen der Schulpfleger ertheilt. Hier also ist die Lehrerconferenz eine Lehrer-Schule. Das sind verschiedene Formen und Einrichtungen, welche alle recht zweckmäßig und bildend sein können, von dem thätigen Sinne der Schulpfleger Zeugniß ablegen, Nacheiferung und Anerkennung verdienen, und belebend und bildend auf den Geist der Lehrer einwirken, besonders wenn der Schulpfleger den Verein mit Geist und Kraft und mit Sachkenntniß leitet. Wo die aber fehlen, da mögen manche Confererzen wohl eher schaden, als nützen. Denn man meint dann von beiden Seiten etwas gethan und geleistet zu haben, und die höhere Behörde glaubt es, und es ist doch eigentlich nichts geschehen.

Ueberhaupt scheint man sich über das eigentliche Wesen der Lehrer-Conferenzen noch nicht recht verständigt zu haben, wie sie dann auch an sehr vielen Orten wieder eingegangen sind. In der Mörsischen Schullehrer-Conferenz, welche alle Monate stattfindet, ist eine freiere Verfassung eingeführt. Dieselbe besteht aus Lehrern, und ist von ihnen allein ausgegangen. Die besseren, gereifteren tragen die verschiedenen Zweige des Schulunterrichts vor, und demnächst findet eine freundschaftliche Mittheilung über Amtserfahrungen, Lectüre und andere Gegenstände statt. Man verspreche sich aber von allen diesen, den besseren Geist der Zeit zum Theil bekundenden, Einrichtungen nicht mehr, als sie zu leisten vermögen. Besonders lege man nicht großen Werth auf den Gewinn der schriftlichen Aufgaben, welche hier und da die Lehrer bearbeiten, oder bearbeiten müssen. Fast überall treibt man sich darin in allgemeinen, und deßwegen größtentheils leeren, Gegenständen herum, die ohnedieß meist zu den längst abgedroschenen und erschöpften gehören. Gar zu häufig kommt es denn, leider! auch vor, daß die Lehrer sich mit fremden Federn schmücken. Die Würtembergische Regierung nimmt von diesen Conferenz-Arbeiten Notiz, läßt die gelungensten sich einreichen, oder giebt selbst Preisfragen auf, und belohnt sie öffentlich. Eine nachahmungswerthe Einrichtung. — Im Allgemeinen aber unterliegt es keinem Zweifel, daß manchen Schulpflegern die eigentlichen Schulkenntnisse und Schulerfahrungen allzusehr mangeln, um solche Lehrer-Conferenzen wirklich bildend zu machen, und daß, leider! auch viele Lehrer zu tief stehen, um aus denselben Nutzen zu ziehen. Darum schlage man den Erfolg solcher Zusammenkünfte ja nicht zu hoch an. Es ist nicht genug, daß sie statt finden, sondern es kommt darauf an, wie sie stattfinden. Ich kenne eine Conferenz, welche den Lehrern eine arge Last dünkt, sie niederdrückt, statt sie zu erheben, ihnen das Schulamt verleidet, statt sie für dasselbe zu beleben, folglich mehr Schaden als Nutzen stiftet. Dieses ist besonders dann der Fall, wenn der Schulpfleger in amtlich steifem Verhältniß, wie es weiland zur Perückenzeit angehen mochte, die Lehrerversammlung abhält; wenn er über Schulgegenstände und Lebensverhältnisse, welche für Männer dem freien Urtheile anheim zu stellen sind, diktatorische Urtheile fällt; wenn er Gegenbemerkungen, und mit Anstand, aber auch mit Freimüthigkeit, und, wo es der Gegenstand

verlangt, mit Entschiedenheit vorgebrachte Einrede nicht vertragen kann, darüber — es muß hier ausgesprochen werden — in Hitze geräth, sich erzürnt, sich — erniedrigt (!) und — die Lehrerversammlung beleidigt. Eine Lehrerconferenz ist kein Verein von Schulknaben, welche das, was wahr sein soll, auswendig zu lernen haben; sondern eine Gesellschaft von Männern, welche die Liebe zu derselben Sache vereinigt, und die sich über einen, ihnen hochwichtigen, Gegenstand in Freundschaft berathen wollen. Je zahlreicher die Bemerkungen sind, welche die Lehrer aus eigenem Urtheile schöpfen, desto mehr erreicht der Verein seinen Zweck. Deßwegen und aus vielen anderen Gründen wird jeder nicht tief stehende Schulpfleger den Lehrern den Mund nicht schließen, sondern öffnen. — Uebrigens dürfte es wohl gerathen sein, wegen der eben angedeuteten Verhältnisse, und aus vielen anderen Gründen, von oben herab ein aufmerksames Auge über die Lehrerconferenzen zu halten. —

3. Des Schulpflegers Amt besteht nicht wesentlich und hauptsächlich darin, daß derselbe von Zeit zu Zeit, gewöhnlich in langen Zwischenräumen, einzelne Schulen besucht, und sie, wie man zu sagen pflegt, visitirt, Schulvisitation hält.

Ich habe es oben schon zugegeben und bewiesen, daß die Schulen im Allgemeinen einer genauen Beaufsichtigung bedürfen, daß die Wichtigkeit der Schulzwecke es erheischt, daß genau zugesehen werde, ob die Lehrer ihre Schuldigkeit thun. Nun kommt es darauf an, daß die dadurch herbeigeführte Aufsicht rechter Art sei. Daß dieser nicht dadurch genügt werde, daß der Schulpfleger jährlich ein Mal, wozu er amtlich verpflichtet ist, in jede Schule hinein sieht, sich nach dem Inventarium erkundigt, und allgemeine Fragen an den Lehrer richtet, um seine Tabelle auszufüllen und den Jahresbericht erstatten zu können, ist gewiß. Dergleichen Schulbesuche sind eher schädlich als nützlich. Denn sie drücken den Lehrer nieder. Und was läßt sich bei einer solchen, in der Regel oberflächlichen und flüchtigen, Revision leisten? Es ist ein opus operatum. Eine ganz andere Sache ist es, wenn ein Schulrath oder Schulpfleger die Schulen besucht, und so lange darin verweilt, bis er den ganzen Geist derselben aufzufassen im Stande gewesen ist, um dem Lehrer freundschaftliche, auch ernste und strenge, Winke, Ermahnungen und

Warnungen zu ertheilen. Also geschieht es zum Beispiel von den Schulräthen Weiß in Merseburg und Heße in Mainz. Beide durchziehen, zum öfteren im Jahre, wandernd die Provinz, kehren hier und dort ein, nehmen eine Anzahl einzelner Lehrer in die eine und andre Schule, wo was zu lernen ist, mit, gehen in alles Einzelne des Unterrichts ein. Jeder Lehrer fühlt sich durch den Besuch und Umgang dieser würdigen Männer geehrt und gehoben. Aber diese sind auch vom Fache, kennen das Geschäft durch langjährige Praxis, sind selbst Meister der so schweren Schulkunst. Sie sind die Freude des fortschreitenden, der Schrecken der trägen Lehrer, wie es sein muß. Jeder Lehrer ihres Wirkungskreises weiß und fühlt, daß er der Aufmerksamkeit des Schulrathes nicht entgeht, daß er Erhebung und Zurücksetzung zu erwarten hat, je nach seinem Verhalten. Der Aufstrebende wird in seinem Eifer anerkannt, und bei erster Gelegenheit zu einer besseren Stelle befördert, und der Schlendrianist muß erwarten, daß er auf eine geringere Schulstelle gesetzt wird. Leider bestehen in vielen Provinzen Deutschlands nicht einmal solche Einrichtungen, die es möglich machen, den besseren Lehrer vor dem schlechteren zu befördern. Denn wo die Gemeinden selbst das Wahlrecht ausüben, da trifft das Loos wohl den schlechteren eben so häufig, als den besseren. Da hat denn die Regierung den großen Hebel der Schulverbesserung, darin bestehend, daß das Verdienst anerkannt und belohnt werde, aus den Händen gegeben. Die Großherzoglich-Hessische Regierung hat diesem Uebel ein für alle Mal dadurch auf eine bestimmte Weise gesteigert, daß sie den Gemeinden verboten hat, auch nur ihre Wünsche in Betreff der Prediger- und Lehrerstellen laut werden zu lassen — um der nöthigen Abwehr aller Unheil bringenden Kabale und andrer Uebel willen. In den Rheinprovinzen üben die Schulpfleger bei der Wahl eines Lehrers durch die Gemeinden keinen andern Einfluß, als den, welchen sie sich durch ihre Persönlichkeit zu verschaffen wissen. Den sollten sie aber auch überall zu steigern bemüht sein, damit es dahin kommen möge, daß der bessere Lehrer oder Schulamtskandidat auch wirklich überall den Vorzug erhalte. Die Besetzung der Schul-Aemter ist eine der wichtigsten Angelegenheiten der Wirksamkeit der Schulpfleger. Nächst ihr die Aufsicht über die Verwaltung derselben. Wo die Schlechtigkeit der Amtsverwaltung nicht geahndet, die Amtstreue nicht belohnt

wird, da hat der einmalige Schulbesuch des Schulpflegers keinen anderen Zweck, als eine Liste zu füllen, welche später ad acta gelegt wird. Natürlicher Weise kann bei einem solchen Besuche gar nicht ins Einzelne eingegangen werden; auch fehlt dann dem Lehrer schon von vorn herein alles Vertrauen. Und was solche Controlle über die Amtsführung des Lehrers betrifft, da muß, wenn nicht öffentliche Aergernisse vorgekommen sind, sich der Schulpfleger mit ganz allgemeinen Prädicaten begnügen. Denn zur Rüge und Anklage eines Lehrers vor der höheren Behörde gehört Beweis, zum Beweis genaue Untersuchung, und zur genauen Untersuchung Zeit. Und die scheint man an vielen Orten für die Schule nicht übrig zu haben. Deßhalb findet man am Ende des Jahres alle Aemter unsträflich verwaltet. »Es ist,« heißt es, »nichts Besonderes vorgekommen.« Man scheint sich an manchen Orten darüber zu freuen. Man ist in der Behaglichkeit des Lebens nicht gestört worden. Wirklich sollte man bei solchen Erscheinungen an die Fabel erinnert werden, in welcher der Fuchs zum Aufseher über die Verwaltung der Aemter bestellt wurde.

Ich bin nämlich der Meinung, daß es der Charakter einer schlechten Staatsverwaltung ist, wenn die schlechte Amtsverwaltung nicht bemerkt oder nicht geahndet, und nicht bestraft, und wenn die gewissenhafte Amtsverwaltung nicht anerkannt und nicht belohnt wird. Wie viel ist in dieser Hinsicht noch für das Schulwesen zu wünschen! Wie weit stehen an vielen Orten in dieser Hinsicht die Verhältnisse der Lehrer noch hinter den Verhältnissen anderer Beamten zurück! Wir erkennen dieses als ein Unrecht und als ein Uebel für die Schule, und nennen es daher offen als ein solches. Der Abhülfe muß die Erkenntniß vorhergehen. Und zugleich nenne ich den einmaligen Besuch einer Schule im Jahre, von Seiten des Schulpflegers, ein Uebel für die Schule, wenn dieses die einzige Art der Verbindung des Schulpflegers mit Schule und Lehrer ist. Ehemals mochte man dadurch etwas zu leisten meinen; heut zu Tage liegt die Täuschung vor Jedermann's Augen. Sollen die Besuche der Schule von Seiten des Schulpflegers etwas nützen, so muß derselbe den Zustand der Schule genau kennen, in fortwährender Berührung mit derselben bleiben, in der Schule heimisch sein, den Geist des Lehrers und seinen Charakter kennen, mit den Schwierigkeiten bekannt sein, welche

von demselben zu überwinden sind, und überdieß das Elementarschulfach im Allgemeinen und in allen einzelnen Zweigen, theoretisch und praktisch, kennen, so daß er als bekannter wahrer Schulfreund dem Lehrer überall mit belehrenden Winken an die Hand gehen könne. Ach, daß solche Männer noch so selten sind! Ach, daß es nicht gelingen zu wollen scheint, allenthalben solchen Männern das wichtige Amt der Schulpflege anzuvertrauen! Um so mehr aber gebührt Achtung und Liebe dem, der ein wahrhaftiger Schulpfleger ist. Rechtschaffene Lehrer erkennen ihn mit Freudigkeit für ihren Vorgesetzten, genügen mit Bereitwilligkeit seinen Anforderungen, und nähren in ihren Herzen die Gefühle des Dankes und der Liebe. Wie süß ist es nicht, einen Mann hochachten und ehren zu können!

* * *

Ich schließe hier diese Bemerkungen. Ich wollte durch sie meine Ansichten über das wichtige und schöne Amt der Schulpfleger mittheilen, und dazu beitragen, daß dasselbe mehr und mehr nach seinem Werthe und nach seiner Bedeutung aufgefaßt würde. Denn von der Verwaltung dieses Amtes hängt der Fortschritt oder Rückschritt des Schulwesens zum Theil ab, und es ist für die Wirksamkeit der Schulpfleger selbst wichtig, daß die Lehrer der unter ihrer Aufsicht stehenden Schulen von dem Amte ihres Vorgesetzten richtige Ansichten haben. Darum glaubte ich auch keinen Augenblick Anstand nehmen zu dürfen, dasselbe zum Gegenstande eines Aufsatzes in dieser, der Förderung des Schulwesens gewidmeten, Zeitschrift zu machen. Alle Lehrer wünschen mit mir, daß Gott es so fügen möge, daß alle Schulen unter der Obhut solcher Schulpfleger stehen, welchen wir unsre Hochachtung, Verehrung und Liebe darbringen können. Denn es ist so angenehm und süß, würdige und verdiente Männer hochzuachten, zu verehren und zu lieben. Das aber wird gewiß kein Lehrer zu thun versäumen, wo nur der Schulpfleger wirklich der Schule pfleget.

A. D.

II.

Ueber den Zweck des Sprachunterrichtes.

Wiewohl der Zweck des Sprachunterrichtes eine so vielbesprochene und allbekannte Sache ist, daß es sehr schwierig sein möchte, über ihn Etwas Neues zu sagen, das zugleich wahr wäre; so glaub' ich doch auf Entschuldigung rechnen zu dürfen, wenn ich das Auge der Leser auf ihn hinrichte, weil es möglicher Weise hier, wie oft, der Fall sein könnte, daß sich über die bekannteste, klarste Sache unrichtige Meinungen verbreitet hätten, und weil, wenn dieß auch nicht Statt haben sollte, es doch Einen oder den Andern geben könnte, der, mit mir gleiches Sinnes, sich lieber an alten Wahrheiten labt und erfreut, als an neuen Unwahrheiten berauscht, und um die Klarheit des Bewußtseins bringen läßt. Ohnehin muß derjenige, der, wie ich späterhin gern thun möchte, über die Methode des Sprachunterrichtes Etwas Haltbares und Ueberzeugendes sagen will, über das Wesen der Sprache und den Zweck des Unterrichtes in derselben helle und bestimmte Ansichten zu erhalten oder zu verbreiten suchen.

Da es natürlich verschiedene, wenn auch verwandte, Zwecke sind, die uns bei dem Studium der alten, der neuen fremden Sprachen und der vaterländischen Zunge vorschweben, und da ein Einzeler in ganz eigenthümlicher Absicht eine Sprache erlernen kann; so thut es zu erwähnen nicht Noth, daß ich das Auge der Betrachtung nur auf den allgemeinen Zweck richten werde, ohne mich übrigens eines Seitenblickes auf die besonderen zu begeben.

Man pflegt bekanntlich zwischen *formaler* und *materialer* Bildung des Geistes zu unterscheiden; und da das Erlernen der Sprachen, wie jedes andere, auf Bildung geht,

so kömmt dieser Unterschied auch hier in Betrachtung. So willig ich nun auch diesen Unterschied anerkenne, so glaub' ich doch darthun zu können, daß man nicht nur oft denselben zu grell auffaßt, sondern auch, von den Mängeln früherer Zeit zu dem Extrem hinübereilend, von den Mitteln formeller Bildung zu viel Aufhebens macht. Es giebt keine formelle Bildung, die nicht zugleich eine materielle, und umgekehrt keine materielle, die nicht zugleich eine formelle wäre; der Unterschied ist eigentlich nur zwischen allgemeiner und besonderer. Lies't man manche unserer Erziehungsschriften, so sollte man meinen, des Menschen Geist sei ein unbehülfliches Ding, das gar nicht zu sich selber zu kommen vermöge, wenn es nicht auf die mannigfaltigste Weise gegängelt und getänzelt werde; vorzüglich ist die Meinung weit verbreitet, das Gedächtniß sei ein bloßes Magazin, aus dem der Verstand nichts zu entnehmen vermöge, wenn es ihm nicht durch allerlei katechetische Künste beigebracht werde. Eine Sache dem Gedächtniß übergeben, vermehre, so meint man, blos die materiale Bildung, eine in die Formen des Verstandes zersetzen, gebe blos formelle. Allein diese Meinung tritt erst dann in das Gebiet der Wahrheit hinüber, wenn die durch das Wörtlein blos bezeichnete Schranke weggeräumt wird. Ich glaube mich im Stande, für meinen Satz aus der Natur unseres Geistes einen unumstößlichen Beweis zu führen, ziehe es aber hier vor, denselben durch eine Analogie (ähnlichen Fall) aus der körperlichen Welt zu erläutern. Das Geschäft der geistigen Assimilation (Verarbeitung zu Eigenthum und gleicher Natur) ist ganz dasselbe mit der körperlichen. Wie es nun sehr unnöthig ist, daß man dem Kinde, nachdem man ihm seiner Kraft angemessene Speisen mit Ordnung gegeben hat, den Unterleib reibe, um die Verdauung zu erregen; so ist es gleichfalls sehr überflüssig, nachdem man dem Gedächtniß mit Ordnung der jeweiligen Kraft angemessene Kenntnißstoffe übergeben, den Verstand durch allerlei Versuche zur Thätigkeit aufzureizen. Vollends lächerlich ist es, zu glauben, man könne das Wachsthum des Körpers befördern, wenn man nur, ohne Nahrung zu geben, die Kräfte der Verdauung errege, und es ist noch lächerlicher, zu meinen, man könne den Geist, ohne ihm Gedanken hinzugeben, zu Größe und Stärke bringen, man könne, wie der Lieblingsausdruck mancher Erzieher heißt, Alles aus ihm her-

ausbilden. Kenntnisse, Gedanken, sind Etwas mit der Natur des Geistes Gleichartiges; man gebe sie ihm hin, nur mit Maß und Ordnung, so wird er sich schon erweitern und kräftiger werden. — Wird mir derjenige, der meinen Sätzen nachdenkend gefolgt ist, den ersten Theil meiner vorher aufgestellten Behauptung zugeben, so halt' ich es schon für leicht, den andern mit Beweisen so zu unterstützen, daß man seinen Beifall nicht versagen kann. Daß der Mensch eigentlich zum Denken so wenig Unterricht braucht, als die Katze zum Mausen, ist so einleuchtend, daß Beweise nur unnützer Flitterstaat des Satzes sein würden. Daß sich durch allen Unterricht in der angegebenen Gestaltung (fast hätt' ich Physiognomie geschrieben) des Geistes nichts ändern, daß sich der Mensch langsames Geistes nie zum witzigen, der oberflächliche nie zum tiefsinnigen, der stumpfe nie zum scharfsinnigen machen, daß sich der mathematische Kopf nie zum Dichter, und der Mensch mit feuriger Seele nicht zum ruhig-verständigen Mathematiker umbilden läßt, ist ferner eben so gewiß, als daß Niemand einen Mohren weiß waschen, einen blauäugigen schwarzäugig machen, dem Kalmücken die Gesichtszüge des Griechen geben werde. Wirklich wäre es auch um dem Verstand überhaupt, um den Scharfsinn in der Wissenschaft, um die Gescheidtigkeit im Leben übel bestellt, wenn sie in der Schule gegeben werden müßten, die, was man nicht vergessen sollte, nur eine Ordnung in der größern des Lebens ist. Uebrigens mein' ich, daß es sich mit der Gescheidtigkeit, von der ich hier zunächst rede, weil ich sie für eine hohe Gabe Gottes und ein sonderlich vornehmes Ding erkenne, ebenso verhalte, wie es Sokrates von der Tapferkeit angiebt. Als dieser nämlich gefragt ward, ob die Tapferkeit lehrbar oder angeboren sei, — antwortete er: »Ich meine, daß, gleichwie der eine Leib kräftiger für die Arbeiten geboren wird, als der andere, so auch die eine Seele von Natur rüstiger gegen Gefahren sei, als die andere; denn ich sehe, daß solche, die unter eben denselben Gesetzen und Sitten erzogen wurden, sehr verschieden sind an Unternehmungssinn. Indessen halt' ich dafür, daß jede Natur durch Lehre und Uebung an Tapferkeit zunehmen werde. Denn es ist offenbar, daß die Skythen und Thraker nicht wagen würden, mit Rundschild und Speer gegen die Lakedämonier zu kämpfen, aber auch ersichtlich, daß die Lakedämonier nicht gegen die Thraker mit Pel-

ten (kleine Schilde) und Wurfspießen, noch gegen die Skythen mit Bogen würden streiten wollen. Ebenwohl seh' ich nun aber auch in andern Dingen Menschen, die von Natur sehr verschieden sind, durch Fleiß größere Fortschritte machen; daraus erhellet dann, daß Alle, sowohl die von glücklicherer als die von schwächerer Naturanlage, dasjenige, worin sie etwas tüchtiges leisten wollen, lernen und üben müssen. *)«

Vorausgesetzt nun als erwiesen, daß kein Bildungsmittel zureicht, das zu ersetzen, was die Natur versagt hat, daß aber die geistigen Kräfte sich allerdings durch Unterricht und Uebung anregen, regeln und schärfen lassen; so bleibt nun näher zu bestimmen, wiefern durch den Sprachunterricht eine unmittelbare Bildung des Verstandes erzielt werden könne? — Es folgt bereits aus dem Vorigen, daß Quintilian **) Recht hat zu sagen, die Gramatik könne nicht nur die Verstandeskräfte der Knaben schärfen, sondern auch die tiefste Gelehrsamkeit und Wissenschaft üben; der zu lösende Knoten ist aber eigentlich der, nach welcher Richtung hin durch sie die Geisteskräfte geübt werden. Indessen ist wol auch hier die Wahrheit so schwer nicht zu entdecken, und die Entdeckung wichtig, damit es Einem nur nicht ergehe, wie es Platon, den ich in Sachen des Unterrichtes gerne höre, von dem Sophisten beschreibt ***). »Daß also nur nicht der Sophist uns betrüge, Freund, was er verkauft, uns anpreisend, wie Kaufleute und Krämer mit den Nahrungsmitteln für den Körper thun. Denn auch diese verstehen selbst nicht, was wol von den Waaren, die sie führen, dem Körper heilsam oder schädlich ist, loben aber Alles, wenn sie es feil haben.« — Auf die Frage, was in der Werkstätte eines Tischlers eigentlich zu lernen sei, würde wol ein Jeder unbedenklich antworten: das Handwerk des Tischlers; so wie auf diejenige, nach welcher Seite hin der sein Verständniß und richtiges Urtheil mehre, der sich in Geschäften der Staatsverwaltung übe, ohne Zweifel ein Jeder erwiedern würde: für die Verwaltung des Staates. Man wird also von dem Sprachunterricht nichts anderes erwarten, als daß er den Verstand zwar schärfe, aber nur zur

*) Xenoph. Mem. Socrat. III, 9.

**) Ivertestit. orat. I, 5. ed. Longolius S. 27.

***) Im Protagoras.

Unterscheidung der Verhältnisse der Sprache. Wer also den Scharfsinn seines Knaben für die Verhältnisse der Landwirthschaft oder des Staates geübt wünschte, und schickte ihn zu einem Sprachmeister, der würde als ein Thor handeln. Dieser Satz könnte nur solchen Erziehern auffallen, die in trauriger Unbekanntschaft mit der Natur des menschlichen Geistes an eine hohle formelle Bildung glauben, die ohne materiales Wissen bestehen könne. Leicht findet sich das gesunde Verständniß des praktischen Lebens in demselben, da man tagtäglich große Sprachgelehrte sieht, die sehr lahm urtheilen und sich linkisch benehmen, wie denn bekanntlich die Königinn Christina von Schweden von dem berühmten Salmasius sagte, der Mann wisse den Namen des Stuhles in zwölf Sprachen, und doch nicht, mit Anstand zu sitzen. Eben so gelangt man zur bestimmtesten Ueberzeugung von der Wahrheit dieses Satzes, wenn man die Natur des menschlichen Geistes scharf in's Auge faßt. Dieser ist eine Einheit von Kräften, wie der Körper eine solche von Gliedern ist. Wie sich nun die Thätigkeit eines körperlichen Gliedes zu bewunderungswürdiger Fertigkeit ausbilden läßt, so läßt sich auch eine geistige Kraft durch Uebung außerordentlich steigern. Allein, wie ein Glied, das für irgend eine Art der Thätigkeit eine große Beweglichkeit erlangt hat, dieselbe darum noch nicht für andere besitzt; wie z. B. die im Durchlaufen der Klaviertasten geübten Finger darum noch nicht mit gleicher Fertigkeit die Maschen zu schlingen vermögen: so kann auch eine geistige Kraft in bestimmter Art des Wirkens zu vorzüglicher Fertigkeit gekommen sein, ohne dieselbe in anderer erlangt zu haben; so kann z. B. der Scharfsinn im Unterscheiden sprachlicher Verhältnisse zu schneidender Schärfe gebildet, ohne, wie ein aufmerksamer Beobachter in der Schule oder im Leben täglich bemerken kann, im Stande zu sein, die einfachste mathematische Aufgabe zu lösen, den gewöhnlichsten Rechtsstreit zu schlichten, den leichtest-verschlungenen Knoten in den Verhältnissen des gesellschaftlichen Lebens zu entwirren. Es übt also, so lautet das Ergebniß meiner Untersuchung, der Sprachunterricht die geistigen Kräfte, allein er übt sie nur für die Sprache selbst.

Auf diesen Satz stütz' ich mich dann, wenn ich mir ein etwas scharfes Urtheil über die Spielerei in unsern Volks-

schulen erlaube. Ich habe nicht eine, sondern mehrere Elementarschriften gelesen, die unter dem Namen Denk- und Sprechübungen Muster folgender Art gaben: Lehrer. Recht aufgemerkt! Wir sind in der Schule. — Kinder. Wir sind in der Schule. — L. In der Schule sind Tische, Tafeln u. s. w. — K. In der Schule u. s. w. — L. (Nun fragend.) Wie heißt dieser Gegenstand? (Auf die Tafel zeigend.) — K. Die Tafel. — L. Welche Farbe hat die Tafel? — K. Sie ist schwarz ꝛc. Dieß nennt man Denkübungen, und ich will den Namen unter dem Vorbehalte gelten lassen, daß man den Namen, welchen ich Uebungen anderer Art gebe, auch annehme. Um nämlich den Verehrern solcher Uebungen den Werth derselben zu zeigen, würd' ich dem alten Sokrates ein Kunststück nachmachen, und sie zu einer Uebung anderer Art einladen. Ich würde die Kinder unter den freien Himmel führen und dann anheben und lehren: Ich: Die Augen wohl aufgethan! Dort ist ein grüner Wald, dort ein grauer Berg u. s. f. Betrachtet nun jenen, ihr Kinder, und diesen! Was seht ihr dort? K. Einen grünen Wald ꝛc. Diese Uebungen nenn' ich Sehübungen. Kaum zweifle ich, daß mir die Zuschauer den Namen lassen sollten, erwarte aber, daß sie mir lächelnd sagen würden: Du scheinst es recht gut zu meinen, lieber Freund, allein du thust etwas Ueberflüssiges, da die Kinder dieß Alles ohne dich sehen und auf diese Weise ihre Augen üben. Natürlich würd' ich da nun nichts weiter antworten können, als: ich wollte euch nur ein Conterfei euerer Denkübungen zeigen. In der That halt' ich Uebungen dieser Art für eine Kinderei *), und weit mehr geeignet, den Geist zu verdummen und zu verdumpfen, als das innere Auge zu erhellen und die Schneide des Verstandes zu schleifen. Wohl ist es eine goldne Regel, mit dem Leichten anzufangen; aber es ist eine diamantne, Nichts zu leicht zu machen. Die Alten erzählen von einem Kämpfer Mildon aus Kroton, daß er jeden Tag ein Kalb eine Strecke Weges forttrug und, dieß mit dem Wachsthume des Thieres fortübend, dahin gelangte, dasselbe als Stier tragen zu können **). Allerdings handelte dieser Mann verständig; aber würde er

*) Das heißt, sofern sie als Denkübungen gelten sollen; Sprechübungen mögen immerhin von dieser Art sein.

**) Aelian. var. hist. II, 24. — Cic. sen. 9 et 10.

dieſes Lob auch dann noch verdienen, wenn er, als er ſchon mit Anſtrengung ein Kalb tragen konnte, mit einem Ameiſenei angefangen hätte? Ich könnte mich mit den Ausſprüchen der gefeiertſten Weiſen des Alterthums, eines Sokrates, Platon, Quintilian, zu Schutz und Trutz wappnen, wenn ich gegen die Spielerei mancher Erzieher weiter zu kämpfen gedächte; ich verlaſſe aber, in der Unterſuchung meines Gegenſtandes weiter gehend, den Kampfplatz, indem ich denen, die vielleicht gerne den Fehdehandſchuh fallen ſähen, den Ausſpruch eines der tiefſinnigſten Denker unſeres Zeitalters zur Betrachtung übergebe.

»Die ſpielende Pädagogik, ſagt dieſer *), nimmt das Kindiſche ſchon ſelbſt als Etwas, das an ſich gelte, giebt es den Kindern ſo, und ſetzt ihnen das Ernſthafte und ſich ſelbſt in kindiſche, von den Kindern ſelbſt gering geachtete, Form herab. Indem ſie ſo dieſelben in der Unfertigkeit, in der ſie ſich fühlen, vielmehr als fertig vorzuſtellen und darin befriedigt zu machen, beſtrebt iſt, — ſtört und verunreinigt ſie deren wahres eigenes beſſeres Bedürfniß, und bewirkt theils die Intereſſeloſigkeit und Stumpfheit für die ſubſtantiellen Verhältniſſe der geiſtigen Welt, theils die Verachtung der Menſchen, da ſich ihnen als Kindern dieſelben ſelbſt kindiſch und verächtlich vorgeſtellt haben, und dann die ſich an der eigenen Vortrefflichkeit weidende Eitelkeit und Eigendünkel.«

Sollt' ich nun aber auch, wie ich meine, dargethan haben, daß der Sprachunterricht die geiſtigen Kräfte unmittelbar nur für die Sprache ſelber übe, und daß es nutzloſe Mühe iſt, durch, zumal kindiſche, Sprechübungen zum Denken anzuleiten; ſo bin ich doch weit davon entfernt, den mittelbaren großen Einfluß des Sprachſtudiums auf Geiſtesbildung abzuläugnen. Von welcher Art derſelbe ſei, wird ſich am beſten zeigen, wenn wir von den einzelen Sprachen im Beſondern handeln.

Es würde unnütze Verſchwendung von Worten ſein, ausführlich darzuthun, wie mannigfalt die materialen Zwecke ſind und ſein können, zu denen wir die neuern fremden Sprachen erlernen; wie dem Weltmanne die franzöſiſche, dem Kaufmanne und dem Gelehrten, je nach der Richtung ihrer Wirkſamkeit, die engliſche, italiſche, ſpaniſche

*) Hegel. Grundl. d. Philoſophie des Rechts. Berlin 1821. S. 177.

Sprache zu studiren sind. Wir fassen dieselben hier nur in sofern in's Auge, als sie Mittel allgemeiner Bildung sind. Die hohe Bedeutung ihres Studiums in dieser Hinsicht, lehrt die einfachste Betrachtung. Der Geist jedes Volkes faßt, wie ich dieß bereits anderwärts entwickelt habe *), nach seinem Charakter, seinen Verhältnissen und seiner Stimmung die Welt in eigenthümlicher Weise auf, und legt diese Weltansicht in der Sprache nieder. Die Sprache ist der Schlüssel zu der Gedankenwelt eines Volkes; jede ist voll unübersetzbarer Ausdrücke, feiner, unerreichbarer Beziehungen, unnachahmlicher Wendungen. Wer in eine solche Gedankenwelt eintritt, muß, wenn er's auch nicht wüßte, noch wollte, auf die vielfachste Weise zur Erweiterung und Ausbildung seines Gedankenvorrathes erregt werden; jeder verstandene unübersetzbare Ausdruck, jedes neue Bild, jede eigenthümliche Wendung wird ihn um einen Gedanken, wenigstens um die Bestimmung eines Gedankens reicher machen. — Wie mächtig wirkt nicht ferner das entzückte Lauschen auf den Wohllaut rednerischer und dichterischer Gebilde in solchen Sprachen, die musikalischer sind, als unsere consonantenreiche Zunge, auf die Bildung des Sinnes für Wohlklang und Eurhythmie!

Was eben von den neuern Sprachen gesagt ward, gilt in weit höherm Grade von den alten classischen. Bei ihrer Lebensfrische, bei den ganz verschiedenen Formen der Religion und des gesellschaftlichen Lebens, hatten die Alten eine ganz verschiedene Ansicht von der Welt. Die christliche Religion hat den Blick der Menschheit auf die ideale Welt gerichtet, die mannigfaltigen Gestalten einer farbenreichen Naturreligion in eine hohe, einsame, ernste Geisternacht hinaufgehoben, über viele Verrichtungen in der Werkstatt der Natur, wie namentlich die Zeugung, einen züchtigen Schleier geworfen. Unsere Welt ist im Himmel, ihr Himmel war auf der Welt. Ihre Weltbetrachtung, die der Gegensatz der unsrigen ist, haben sie in ihren unsterblichen Werken niedergelegt, und wie man wohl von dem Antlitz eines Todten Gipsabdrücke nimmt, so tragen ihre Sprachen die Physiognomie ihres verschwundenen Geistes. Wie muß nicht das Leben des Geistes in seinen innersten Fugen bewegt, seine verborgenste Kraft geweckt, die Einbildungskraft mit den

*) Ursprachlehre. S. 29 ff.

Keimen neuer Bildungen befruchtet, der Verstand zum Schneiden und Scheiden geschliffen werden, wenn er in diese neue Welt hinübertritt, und die Strahlen ihrer Sonne ihm leuchten, und der Odem ihres Lebens über ihn hinfährt. Wenn auch das Recht der Römer nicht für uns gälte, die Urkunden unserer Religion nicht griechisch geschrieben, überhaupt materiale Zwecke durch das Studium der alten Sprachen nicht zu erreichen wären; welcher Gegenstand des Unterrichts würde selbst dann noch, als Bildungsmittel betrachtet, die Vergleichung mit ihnen aushalten können?

Zwei Einwürfen gegen den Nutzen ihres Studiums will ich hier im Voraus begegnen, wenn auch eigentlich nicht zu erwarten wäre, daß sie Jemand im Ernste machen sollte. Der eine ist der allerdings schon mehr gehörte, daß die Einweihung in die Tiefen heidnischer Weltansicht das Gemüth entheilige. Ich selbst theile nicht die Begeisterung einseitiger, halbgelehrter Pedanten, welche nur das groß und erhaben finden, was der Geist der Griechen und Römer geschaffen hat. Ich halte die Religion, welche alle Verhältnisse der sittlichen Welt, Ehre, Kindschaft, Dienstbarkeit, bei den Römern eigentlich nur Concubinat und Sklaverei, geheiligt hat, welche statt einer von Leidenschaften getriebenen, unzuverläßigen, unzüchtigen Götterſippschaft den unendlichen Einen im Himmel und den Heiland am Kreuz verehren lehrt, welche, den Blick von den vergänglichen Erscheinungen wegwendend, die Pforten der idealen Welt aufgeschlossen hat, über alle Vergleichung mit dem Herrlichsten, was das Alterthum an mühsam errungener Weisheit aufzuweisen vermag, unendlich erhaben. Ich bin endlich weit davon entfernt, die Schöpfungen des Genies und die großen Denkmähler der Volksgeister aus der neuern Zeit denen der alten nachzusetzen; mir gilt das Nibelungenlied in seiner Art für gleich trefflich als die Iliade, ich bewundere sogar den Dante mehr als den Virgil, Shakspeare mehr als den Euripides. Allein bei alle dem muß ich dem Studium der Alten das Wort reden. Vorerst begreif' ich nicht, wie Glauben und Sitte gefährdet werden können, wenn sich der Geist die Weihe alterthümlicher Lebensansicht erwirbt. Entweder ist der Christenglaube eine höhere Stufe der Weltreligion, die Offenbarung Gottes als Geistes, Licht und Wahrheit, oder eine Verirrung des Geistes der Menschheit, ein tiefes Versinken von uran-

fänglicher Höhe. Ist das erste, so wüßt' ich nicht, warum man sich scheuen sollte, das Licht mit dem Dunkel, das Vollkommene mit dem Unvollkommenen, die Wahrheit mit dem Irrthum zu vergleichen. Ist aber das andere, so wüßt' ich noch weniger, warum man nicht den Irrthum für die Wahrheit hingeben sollte. — Wie sollte endlich ein in die Tiefen der Weltanschauung des Christenthums eingeweihtes, in seinem Geiste veredeltes Gemüth durch den Umgang mit den Alten entheiligt werden? Ich wenigstens wüßte nicht, wie Bekanntschaft mit den Skandalen der Göttergeschichte, mit orgischer Feier, mit dem Dienste der Mylitta zu Babylon in dem wahrhaft geistig-veredelten Menschen verbotenes Gelüsten wecken könnte. Vor dem Auge der Jugend werden wir ja wohl einen Schleier über den Sünden und Verirrungen der Alten liegen lassen, und den leichtfertigen Dichter gar nicht, den Geschichtschreiber, der auch das Laster schildert, mit Auswahl lesen lassen. Wollten wir aus ängstlicher Scheu vor manchem allerdings Anstößigen in dem Alterthum uns der Kenntniß desselben gänzlich begeben, so wären wir wahrlich um nichts klüger, als der Bergmann, der die Erze wegwürfe, weil sie außer dem edlen Metall auch nutzloses Gestein enthalten.

Dazu kömmt noch Folgendes. Angenommen, wie wir behauptet haben, das Christenthum stehe unendlich höher als das Heidenthum; so kann dasselbe doch immer nur als höhere Offenbarung der mit ihrem Wirken alle Zeiten und alle Räume umfassenden Gottheit gedacht werden. Es ist wie eine Sonne über den Völkern aufgegangen, und sein Morgenroth glüht schon früher in der Nacht vergangener Zeiten. Lag auch früher Gewölk des Irrthums über der Menge, einzele Weisen stehen doch, als herrliche Meteore strahlend, über ihrem Zeitalter. Dieser Sokrates, dieser Platon, dieser Aristoteles, welche Tugend, welcher Tiefsinn, welche Schärfe des Urtheils! Ist eine Sprache der Schlüssel zu der Gedankenwelt, wo außer diesen noch so viele treffliche Geister gebaut und gebildet haben; so muß, wo es sich um Stärkung, Erhebung und Veredlung des Geistes handelt, unser erstes, eifrigstes Bemühen dahin gehen, diese Sprache in unsere Gewalt zu bringen.

Es könnte nun Einer einräumen, daß der Umgang mit den gefeierten Weisen des Alterthums allerdings ein sehr geeignetes Mittel sei, unser geistiges Leben zu steigern, unsre

Weltansicht zu läutern und die Seele zu veredeln, dagegen aber bemerken, daß Bekanntschaft mit ihren Sprachen nicht unumgängliche Bedingung dieses Umgangs sei, indem gelungene Uebersetzungen ihrer Schriften denselben eben so gut vermitteln würden. Lange Jahre eines kurzen Lebens, könnt' er dabei bemerken, die wir auf die Erlernung der Sprachen verwenden, würden dann der Erkenntniß der Dinge selber gewidmet werden können, wenn man es nur Einzelen überließe, ihr Leben der Erforschung der alten Sprachen zu weihen, und die Schätze des Schönen und Wahren in die Muttersprache zu übertragen. — Allein so viel Schein dieser Einwurf hat, so wenig Wahrheit hat er. So gewiß als jeder Volksgeist die Welt der Dinge in eigenthümlicher Weise auffaßt und in der Sprache darstellt; so gewiß also jede Sprache voll eigenthümlicher Ausdrücke, Bilder, Biegungen und Wendungen ist: so gewiß läßt sich nicht einmal die geschliffenste, flachste Prosa der einen Sprache in die andere genau übersetzen. Wer sich dessen dennoch vermessen sollte, der versuche es einmal an den Ausdrücken der griechischen Aerzte und Philosophen, der römischen Grammatiker und Juristen, der italischen Musiker und und Lustspieldichter, der französischen Umgangsformeln. Man wird gewiß einräumen, daß die ganz eigenthümlichen Schattirungen des Ausdrucks, mit ihnen natürlich auch die des Gedankens, verloren gehen; diese sind es aber gerade, wie wir vorher bemerkt haben, um deretwillen wir eine fremde Sprache studiren sollen, wenn es uns um unmittelbare Ausbildung zu thun ist. — Was aber vornehmlich unser geistiges Leben anregt, stärkt und steigert, das sind die Werke des Genies. Diese sind so gewiß nicht zu übersetzen, als sie Werke des Genies sind. Denn das ist eben das wunderbare Wesen und das Geheimniß seines Schaffens, daß in der Stunde der Begeisterung die Idee aus der glühenden Seele herausblitzt, und den Stoff durch die Gewalt ihres electrischen Feuers schmelzend zum wohl-angemessenen Leibe sich bildet. Eines Gusses sind alle genialen Gebilde, und in der ganz eigenen Vermählung der Idee und des Stoffes, der Seele und des Leibes, besteht ihr eigenthümliches Leben, und wiederum der Abglanz ihrer Lebensgluth ist der unsagbare Schimmer, der über ihnen schwebt und leuchtet. Wer sie übersetzen will, muß die Idee von seinem Leibe scheiden, um sie mit einem neuen anzuthun. Sollte diese Wiedergeburt

gelingen, so müßten augenscheinlich dieselben Bedingungen eintreten, die bei der ersten Geburt Statt hatten; was, wie wol Jedermann einräumen wird, unmöglich ist. Kaum erwart' ich übrigens, daß man mir die Wirklichkeit meisterhafter Uebersetzungen entgegensetzen werde. Wir haben freilich Uebersetzungen, die, als solche, meisterhaft sind; allein selbst eine meisterhafte Uebersetzung kann sich zu ihrem Original immer nur verhalten, wie ein lithographirter Abdruck zu einem vom Schimmer der Vollendung umflossenen Gemälde Raphaels oder Titians. Oder glaubt man wol, wer das verrenkte, gerädbrechte Teutsch der Vossischen Uebersetzung gelesen, dürfe sich rühmen, an der Göttertafel des Homeros gesessen zu haben. Der traurige Rest, der verblieben ist, nachdem des Wohllauts liebliche Seele gemordet, die Gluth der Idee erloschen, die Farbe des Lebens verblichen, — dieser Rest, dieses caput mortuum, in einer accentuirenden Sprache quantitirend gemessen, ist eine Uebersetzung, die noch dazu mit Recht als ein Meisterstück gefeiert wird. Bei so bewandten Umständen wird es Niemanden wundern, wenn ein Mann, der ein sonderlicher Meister in schöner Sprache ist*), meint, eine prosaische Uebersetzung Homers müsse sich noch am besten lesen lassen, aber auch nicht, wenn ein anderer Gelehrter sagt**), die Schönheiten eines Dichters in Prosa darstellen zu wollen, sei prosaische Ungereimtheit, und endlich auch nicht, wenn ich mich deß unterwinde zu sagen, alles Uebersetzungswerk genialer Schöpfungen sei eitel Stümperei und armseliger Behelf. Schon der durchaus verschiedene euphonische Charakter macht es sogar unmöglich, daß ein und derselbe Dichter in verschiedenen Sprachen gleich groß sein könne. Glaube man ja nicht, daß es gleichgültig sei, ob Cicero englisch und Shakspeare lateinisch geschrieben hätten. Man kennt den Ausspruch Karls des V, daß er möchte spanisch reden mit Gott, italisch mit seinem Freund, teutsch mit seinem Feind, englisch mit seinen Pferden, französisch mit den Damen. Sehr richtig drückt er damit aus, daß der verschiedene euphonische Charakter der Sprachen sie zu verschiedenem Gebrauche passend mache. Wenn ich selbst gleicher Weise Kraft der Gedanken und Gewalt über die Sprachen hätte; so würd' ich episch dichten

*) Göthe.

**) Ast. S. Vorrede zu seiner Ueb. des Sophokles. S. VI.

im Sanskrit, lyrisch im Persischen und Italischen, griechisch philosophiren, lateinisch reden, spanisch beten, englisch sprechen in Geschäften, französisch mit dem sittlichen Freigeist, teutsch mit dem ernsten Manne. Ich wiederhole damit die Behauptung, daß der Charakter des Volkes und andere geschichtliche Verhältnisse der Sprache, nicht nur in logischer, sondern auch in euphonischer Hinsicht ein eigentliches Gepräge aufgedrückt haben. Ist dieß aber richtig, so versteht es sich von selbst, daß Original und Uebersetzung niemals gleichen Genuß und Vortheil bieten können.

Wenn nun das Studium der alten Sprachen sich schon deßhalb als ein vorzügliches Bildungsmittel erweiset, daß es uns den Tempel alter Kunst und Wissenschaft eröffnet, und in das Allerheiligste reiner Naturanschauung einführt; so muß der große Nutzen desselben vollends von jedem Schatten eines Zweifels befreit erscheinen, wenn es mir gelingen sollte darzuthun, welch ein großes Hilfsmittel dasselbe für das Studium der neuern Sprachen, und vornehmlich unserer Muttersprache selber, darbietet. — Bekannt ist vorerst, daß das Lateinische die Mutter der italischen, spanischen und portugiesischen Sprache ist, und bei der französischen und englischen ein bedeutendes Element hergeliehen hat. Damit hängt nun die Einsicht unmittelbar zusammen, daß ein tiefer gehendes Studium dieser Sprachen ohne Kenntniß des Lateinischen nicht bestehen kann, und daß, wenn man das letztere kennt, das Erlernen der ersteren nur geringe Mühe macht. Je bekannter diese Wahrheit ist, desto mehr glaub' ich mich einer Ausführung desselben überheben zu können. — Minder beachtet scheint mir Folgendes zu sein. Es ist ein ziemlich weit verbreiteter Irrthum, daß die Sprachen, von unvollkommenen Uranfängen ausgehend, im Verlaufe der Zeit immer weiter ausgebildet würden. Viel weiß man dabei zu erzählen, was dieser oder jener Grammatiker sich für bedeutendes Verdienst um die Sprache erworben habe, oder erwerbe. Es braucht nun keines großen Nachdenkens, um einzusehen, daß der Grammatiker sich wohl ein Verdienst um die Grammatik erwerben, der Sprache aber so wenig helfen könne, als der Astronom den Sternen. Auffallender ist vielleicht Manchem beim ersten Anblicke der von mir anderwärts*) bewiesene Satz, daß die Sprachen im Sturme

*) Urspracht. S. 26, 190, 273 ff. 276, 313.

der Zeiten immer ärmer an Wurzeln und Formen, an Kraft und Wohllaut werden, also sich immer mehr verschlechtern. Ohne hier die Gründe dieser Erscheinung zu wiederholen, fordre ich nur zur Betrachtung derselben auf. Das Sanskrit, die alte, heilige Sprache der Indier, hat noch sieben Casus, einen Dualis, einen fast unübersehbaren Reichthum an Formen der Biegung und Bildung; im Lateinischen sind schon zwei Casus, der Localis und Instrumentalis, der Dualis und eine Menge schöner Formen verloren; neuere Sprachen endlich, das Italische und Englische, declinieren eigentlich gar nicht mehr; dahin sind die schönsten Formen der Bildung, verschwunden ist alle Biegung der Sätze. Man wird mir nun gerne den Beweis nachlassen, daß die Grammatik sich weit leichter an einer vollkommenen Sprache studiren läßt, welche die Verhältnisse des Denkens in scharf begränzten Formen ausgeprägt hat, als an einer Mundart, die zerrieben und zerrissen, arm und voller Lücken ist. Wenn man dann auch endlich einräumen wird, daß das einzige sichere und leichte Erlernen einer Sprache dasjenige ist, welches mit der Grammatik geschieht; so darf man nur das Auge des Geistes öffnen, um einzusehen, welche hohe Wichtigkeit die Kenntniß der alten Sprachen für die leichte und sichere Erlernung, die wissenschaftliche Erforschung und grammatische Darstellung der neuern hat. — Dazu kömmt noch folgender Umstand. Eben weil die Sprachen der Alten vollkommener, formenreicher und wohllautiger waren, und weil diese sich mehr um eine eigentliche Kunst der Sprache bemühten; so hat uns das Alterthum Darstellungen in der Sprache überliefert, die für uns zwar unerreichbare, aber doch vorleuchtende Muster sind. So läßt sich nicht Teutsch schreiben, wie Cicero in klangvollem, geschmeidigem Latein seine geschlankigen Perioden windet; es ist ein Strom des Wohllauts, der durch seine Reden bald wie tosender Donner, bald wie lieblicher Cimbelnklang sich ergießt. Eben so wenig wird man je im Deutschen den Styl des Tacitus erreichen können, weil die Sprache auf Hülfswörtern den Sinn nachschleppen muß, den er in einer biegsamen Sprache wenigen gedrängten Worten anvertraute. Wie ein zürnender Donnergott schwebt dieser erhabene Geist über seiner Zeit und über der Sprache; Blitze sind seine Worte, schreckende Zeichen seine Wendungen. — Können wir, von gleichen Mitteln entblößt, die Alten hierin auch nicht erreichen; so kön-

nen wir ihnen doch nachstreben. Wie man sich wohl zu einer körperlichen Arbeit durch einen Labetrunk zu stärken und zu stimmen pflegt; so giebt es auch keine geeignetere Vorbereitung zu einem geistigen Werke, als erst bei einem der alten Meister einen Trunk der Stärkung zu thun. Die Gedanken wecken dann nicht nur einander, sondern das Ohr kömmt auch in den Takt des Rhythmus, und in unserer Schöpfung stellen die Geister des Wohllauts sich ein.

Betrachten wir die mannigfaltigen Vortheile, welche das Studium der alten Sprache bietet, zusammengenommen, so werden wir uns gerne mit den Männern vereinigen, welche ihnen, als vorzüglichstem Bildungsmittel, den ersten Platz in unsern Gelehrtenschulen einräumen. Keineswegs werden wir aber mit denjenigen von diesen Männern stimmen, welche in einseitiger Vorliebe für das Alterthum bis zur Ungerechtigkeit gegen die Muttersprache fortgehen, und, wo ihr ärgerliches Anstreiten zu einem lächerlichen wird, in schnitzerhaftem Deutsch die Entbehrlichkeit des Unterrichtes in der deutschen Sprache darzuthun vermeinen. Denn ich gedenke in der Kürze zu beweisen, daß die höchsten Zwecke des Sprachunterrichtes durch die gründliche Erlernung und Erforschung der Muttersprache erreicht werden sollen. Ich werde in dieser Hinsicht hoffentlich allen Anforderungen ein Genüge leisten, wenn ich zeige, wie sie uns als Pathinn des Schönen, als Verstandesamme und als Sprachmutter, einen dreifachen sehr wichtigen Dienst leisten kann.

Es ist allerdings sehr richtig, daß wir ohne schulmäßigen Unterricht im väterlichen Hause und in den weitern Kreisen des Lebens die gewöhnliche Umgangssprache erlernen, und nicht minder, daß uns, auch ohne daß wir eine wissenschaftliche Theorie des Styls zu studiren brauchten, in der Lesung musterhafter Schriftsteller manch' ein schöner Ausdruck anfliegen wird. Deßhalb aber einen wissenschaftlichen, schulmäßigen Unterricht in der Sprache für unnütz zu erklären, ist wahrlich um nichts verständiger, als wenn man das Studium der Rechte, der Staatsverwaltung, der Gottesgelehrsamkeit für überflüssig ausgeben wollte, weil uns gar manche Kunde von den Gegenständen dieser Wissenschaften in dem Verkehr des werkthätigen Lebens zukömmt. Fast unübersehbar ist allein schon die Menge desjenigen, was uns die bloße Grammatik zum Erlernen darbietet. — Es

ist noch nicht genug, daß unsere Kinder lesen lernen; sie sollen auch schön lesen lernen, ihr Ohr soll Empfänglichkeit, ihre Lippe Biegsamkeit für schmeichlerischen Wohllaut erlangen. Wie schön ist nicht der liebliche Klang eines geschmeidigten Organs; wie lockt, wie verführt, wie bezaubert nicht die Lippe, auf der die Geister des Wohllauts sitzen. Wie aber läßt sich diese Annehmlichkeit der Aussprache leichter erwerben, als durch Uebung unter der Aufsicht eines Lehrers, der die euphonischen Verhältnisse der Sprache genau kennt? — Ebenso ist es noch lange nicht genug, schreiben zu können; unsere Zeit verlangt mit Recht sogar von dem Gewerbsmann, daß er seine Sprache richtig schreibe. Ein Buchstab ist freilich ein unbedeutendes Ding in dem Weltall, und doch könnte Einer durch einen solchen um allen Credit kommen: Ich dürfte ja nur die Leser dieser Zeitschrift als Hochgeöhrte Herren anreden, um mich ihrem Gelächter auszusetzen, die tiefste Begründung für eine Begründung ausgeben, um den Schein der Ungründlichkeit auf mich zu laden. Wodurch aber wird die Sicherheit in richtiger Schreibung selber gesichert? Ich dächte doch durch das Studium der Elemente und des Baues der Muttersprache. — Doch, ohne mich länger bei dem aufzuhalten, was Manchem geringfügig scheinen möchte, geh' ich zur Formenlehre über. Nicht zu zählen sind die Fälle, in welchen derjenige, welcher die Gesetze der Biegung nicht kennt, in der richtigen Bildung ihrer Formen anstoßen, und im Zweifel sein wird, ob er Pläne oder Plane, des Knabens oder des Knaben, ward oder wurde, er ist geritten oder er hat geritten u. s. w. wählen soll. Wer's nicht glauben möchte, der lese nur die Schriften der Pedanten, die den Unterricht in der deutschen Sprache für überflüssig erklären, um sich zu überzeugen, daß hier viel, sehr viel zu lernen ist. — Welch' eine Schule der Bildung der Gedanken eröffnet sich nicht ferner in der Lehre von der Bildung der Wörter! Sie ist eine wahre Münzstätte der Begriffe. Man rechne nur zusammen, wie unendlich sich die Gedanken und die Bestimmungen derselben mehren müssen, wenn man die rohen allgemeinen Begriffe nach den von mir anderwärts*) aufgewiesenen zehn Verhältnißformen ausprägen läßt. Zehn Gedankenbarren lassen sich auf diese Weise zu hundert Stücken klin-

*) Urspracht. S. 190.

gender Gedankenmünze verprägen. Welche Leichtigkeit in der Erzeugung, Bewegung und Bestimmung der Gedanken, welche Herrschaft über die Sprache, welche Gewandtheit in richtigem Ausdruck kann sich derjenige erwerben, der hier in der geheimen Werkstatt des Sprachgeistes Dienste thut. Die wahre Weihestätte für den Sprachkünstler schließt sich endlich in der Lehre von der Bildung der Sätze und Satzgefüge auf. Wie in der Wortbildungslehre der einzelne Begriff, so läßt sich hier das ganze Urtheil nach den verschiedenen Formen ausprägen. Ich weiß auch wohl, daß auch solche Leute ihre Gedanken in Sätzen aussprechen, welche keinen Unterricht in der Satzlehre erhalten haben, so wie mir nicht minder bekannt ist, daß unsere Tüncher eben so gut die Stuben bemalen, als die berühmtesten Meister in Freskogemälden. Wer aber deßhalb den Unterricht in der Satzlehre der Muttersprache für überflüssig erklären wollte, der verdient nicht widerlegt, sondern ausgelacht zu werden; denn wofür wäre das Lachen, wenn es nicht da gebraucht werden sollte, wo der crasse Unverstand sich wie der Verstand gebärdet. Man vergleiche den mündlichen oder schriftlichen Vortrag desjenigen, der diese Schule der Bildung nicht durchgemacht hat, mit den Gebilden des Sprachkünstlers, der seine Mittel kennt. Unbehülflich häuft jener seine Gedanken, die Gesetze der Ordnung und des Zusammenhanges beobachtet er selten, Maß kennt er nicht, Licht und Schatten zu geben versteht er nicht. Anders dieser; kunstreich weiß er die Massen der Gedanken zu scheiden, besonnen sie zu seinem Zwecke zu ordnen, und indeß er das Ohr durch den Zauber rhythmischer Fügung entzückt und zum Zeugniß besticht, enthüllt er der Wahrheit leuchtendes Bild vor dem Auge des Geistes. Wer ein Meister in schönem Ausdruck zu werden bestrebt ist, der komme hieher; hier sind Schätze zu heben!

Nur das gebe ich gerne zu, daß wir Neuern von der Grammatik im Verhältniß zu der Stilistik zu viel Aufhebens machen, und in der Grammatik nicht minder dem Unwichtigern, wie der Wortformenlehre, neben dem Wichtigern, wie der Satzformenlehre, zu viel Rücksicht gönnen; was oft so weit geht, daß in den gäng und geben Sprachlehren die Satzlehre als ein trübseliger Anhang voll unrichtiger Begriffe erscheint. Allein dieß ist nur ein Fehler in der Methode, auf den ich bei anderer Gelegenheit werde zu spre-

ken kommen. Hier hab' ich nur zu zeigen, welche Zwecke dem Sprachunterrichte vorschweben sollen, und zunächst glaub' ich dargethan zu haben, daß derselbe, gehörig betrieben, die Mittel zu schöner Darstellung der Gedanken darzubieten vermag, daß wir uns um die Sprachkunst bemühen sollen, da sie eine Pathinn des Schönen ist.

Ein gleichwichtiges Bildungsmittel scheint mir nun ferner die Muttersprache in so ferne zu sein, als sie im Stande ist, den Dienst einer Verstandesamme zu verrichten. Ich zweifle nicht, daß man mich nach demjenigen, was ich vorausgeschickt habe, richtig verstehen werde. Ich glaube nämlich nicht, daß man das Denken lehren kann und zu lehren braucht, und ich meine, dargethan zu haben, daß sich durch Sprachunterricht weder Scharfsinn geben, noch auch für die übrigen Verhältnisse des Lebens üben läßt; aber ich glaube, daß es ungemein viel zur Richtigkeit und Klarheit des Denkens beiträgt, wenn der Verstand über die Art seines Wirkens und die Formen, in denen er lebt und webt, aufgeklärt wird. Es giebt eine eigene Wissenschaft von den Formen des Verstandes, die Logik; eine Wissenschaft, deren Studium Manchem selbst in reifern Jahren Mühe macht, weil sie ihren Gegenstand abstract darstellt. Mit ungleich geringerer Mühe läßt sich die Kenntniß dieser Formen schon früher gewinnen, ja gewisser Maßen in der Brust der Sprache einsaugen. Denn ein Logiker über alle andre ist der Sprachgeist; die Sprache ist ein lautes Denken, wie das Denken ein stummes Sprechen, und die Grammatik folglich eben so die Wissenschaft des lauten Denkens, wie die Logik die des stummen Sprechens. Wie ließe sich nun die Lehre von den Formen und Verhältnissen des Denkens leichter ertheilen, als indem man den Schüler vor den Spiegel der Sprache führt, wo das Denken in einem Gegenbilde erscheint; denn man braucht so dem Denken nicht die schwere Arbeit zuzumuthen, daß es zugleich sich als Gegenstand festhalte und Betrachtung über sich pflege, sondern man kann es als Gegenstand sogar sinnlich aufweisen. Das versteht sich hiebei natürlich von selbst, daß in dem Sprachunterrichte alberne Begriffsbestimmungen, wie etwa: das Hauptwort sei dasjenige, vor welches sich der Artikel setzen lasse, oder der Artikel sei das Wort, welches das Geschlecht des Hauptwortes anzeige u. s. f. nicht vorkommen dürfen. So sehr auch derlei Erklärungen, die

den für schwer gehaltenen Begriff der Sache liegen lassen, und pfiffig um ihn herumgehen, ihrer Leichtverständlichkeit wegen bei gedankenlosen Lehrern in Ehren gehalten werden, so nutzlos, so abgeschmackt, so verderblich sind sie. Der Lehrer, welcher die Begriffe in den schaalen Brei solcher Erklärungen zusammenrührt, verzichte darauf, das Denken seiner Schüler zu hellen und zu ordnen; wie könnt' er im Sumpf der Gedankenlosigkeit Gedanken entzünden? Derjenige aber, welcher von scharfbestimmten, klaren Begriffen ausgeht und auf sie hindringt, gehe muthig an das Werk des Sprachunterrichts, und fühle sich groß in seinem Thun; denn er ist ein Ordner der Gedanken und ein Bildner der Geister und ein wahrhaft göttlicher Mann.

Wir haben nun endlich noch die Muttersprache in der Eigenschaft einer Sprachmutter zu betrachten. Wie es bekanntlich nur zwei Arten von Menschen giebt, unverständige und verständige, so giebt es auch nur zwei Arten, Sprachen zu lehren, eine unverständige und eine verständige. Bei der erstern läßt man den einfachen Gedanken, daß die Sprache das Correlat*) des Denkens ist und die Sprachformen den Denkformen parallel gehen, nur der Ausdruck derselben sind, bei Seite liegen, weil man sich mit Gedanken überhaupt nicht befaßt, und bläut Wörter und Formen verstandlos dem Gedächtniß ein. Man läßt decliniren, ohne vorerst dem Schüler entwickelt zu haben, was ein Verhältniß, was ein Casus sei, welches Verhältniß der Nominativ bezeichne u. s. f. Man läßt conjugiren, ohne aufgezeigt zu haben, was eine Zeitform, was eine Redeweise sei u. s. w. Dieses unverständigen Unterrichtes giebt es abermals zwei Arten; entweder man glaubt, daß eine Kenntniß der grammatischen Verhältnisse überhaupt nicht noth thue und ein zu erwerbender Takt die Klarheit des Denkens ersetzen werde, oder man ist der Meinung, die Entwickelung dieser Begriffe sei vorerst zu schwierig, die Einsicht werde sich später geben. Im erstern Falle befindet sich der Sprachlehrer in ähnlicher Lage mit dem Abrichter eines Hundes, der das liebe Vieh stehen, einspringen, apportiren lehrt, nur mit dem Unterschiede, daß jener thöricht, und dieser weislich sich nicht darum bekümmert, ob Verstandeseinsicht bei dem gelehrten Thun sei. Im letztern Falle rettet

*) Das in Wechselbeziehung stehende.

sich der Lehrer wenigstens den Anschein von Verständigkeit; aber diese ist die List des Mannes, der, das Wasser scheuend, den Umweg über Rußland nimmt, um zu Land nach England zu kommen. Es sollte mir leid thun, wenn ein oder der andre Lehrer sich hier auf einmal unerwartet im Narrenspiegel zu sehen bekäme; aber es sollte mich nicht minder freuen, wenn einer oder der andre auf die verständige Methode aufmerksamer würde.

Diese ist, wie die gerade Linie von Punkt zu Punkt, nur eine, und beruht wesentlich auf folgenden Grundsätzen. Nur dasjenige Einlernen ist ein leichtes und sicheres, welches ein Einordnen nach den Fächern des Verstandes ist; ein solches kann aber das Lernen nur in dem Falle sein, wo dem Geiste das klare Verständniß des Gegenstandes gegeben ist, der dem Gedächtniß anvertraut werden soll. Die Sprache ist der Ausdruck des Denkens; ein Verständniß des Wesens und der Bedeutung ihrer Formen ist nicht möglich ohne die Kenntniß der Formen des Denkens. Es muß also der verständigen Unterweisung in einer Sprache eine Belehrung über die Formen des Denkens vorausgehen. — Vielleicht denkt sich Mancher diese Forderung schwieriger, als sie wirklich ist; ich will sie daher durch ein Beispiel erläutern. Die zwei höchsten Formen, unter denen wir das Selbstständige vorstellen, sind das Ding und das Geschehen (Sein, Werden und Thun)*). Es ist nun doch

*) Ich gehe hier natürlich von meinen Ansichten aus. S. Deutsche Sprachlehre für Gelehrtensch. S. 50. — Man wird mir dieß um so eher erlauben, je mehr meine Herren Collegen, die Sprachlehrer, anfangen, sie in die neuen Auflagen ihrer Bücher hinein zu corrigiren. Es ist dieß ein Umstand, der mich freuen würde, wenn es mir nicht manchmal wie den Schiffleuten ginge, die gekapert werden; was sie führen, erklärt der Kaper für willkommne Prise, sie selbst schickt er mit Schlägen und Schelten fort. Glimpflicher verfährt Heinsius. Nachdem er, was recht ist, in die neueste Auflage seiner Sprachl. aus der meinigen aufgenommen hat, was ihm, wie eben der oben gegebene Begriff des Verbums, geeignet schien, insinuirt er, was nicht recht ist, dem Leser in der Vorrede, daß der »stolze Pflanzer« selbst wieder Vieles ausjäten werde. Ich erkläre dagegen hiemit bestimmt, daß ich, so es Gott beliebt, noch Neues pflanzen, aber nichts ausjäten, sondern dem Publikum meine Ansichten über das Wesen der Sprache, den Zweck und die Methode ihres Unterrichts nach und nach vorlegen werde, und sage dies Alles, nicht um, wie Hr. Heyse meint, zu prunken, sondern um die Ehre meiner Ansichten vorläufig in den Augen solcher Leser zu retten, deren Urtheil durch das fremde bestimmt wird.

gewiß nicht schwer, selbst einem Kinde mehrere Dinge und Formen des Geschehens, wie Baum, Haus, Mensch, Garten, — liegen, laufen, essen, sterben u. s. w. aufzuweisen, dann seinen Verstand auf die gemeinschaftlichen Merkmale aufmerksam zu machen, und so den Begriff derselben in seiner Seele zu entwickeln. Man kann sich dabei sogar nach der Pythagoräischen Lehrweise der mathematischen Figuren, für das Ding des Punktes, für das Geschehen der fortlaufenden Linie, zur Versinnlichung bedienen. Erst nachdem man aber diese Formen des Vorstellens in das helleste Licht gesetzt hat, erwarte man, daß der Lehrling den Begriff der parallelen Sprachformen, des Nomens und des Verbums, mit voller Klarheit auffasse. Auf diese Weise hat dann der Unterricht zur Entwickelung des Begriffes der Bestimmungen des Dinges und des Geschehens und zur Aufzeigung der entsprechenden Sprachformen, des Beiwortes und des Nebenwortes fortzugehen, bis er das ganze System der Grammatik durchwandert hat.

Wenn nun nicht zu bezweifeln steht, daß Verstehen einer Sache lustiges Herrschen des Geistes ist, Nichtverstehen des Aufgefaßten aber lästiges Dienen, daß das Gedächtniß mit dreidoppelter Leichtigkeit und Sicherheit das Verstandene gegen das Unverstandene auffaßt und behält, und daß nur solche geistige Stoffe, welche mit Licht gewürzt sind, den Geist nähren; so wird sicherlich Niemand bestreiten wollen, daß ein Lernender, der, beschriebener Maßen vorbereitet, an das Studium einer Sprache, und zwar einer fremden, geht, dieselbe in der Hälfte der Zeit erlernen wird, die derjenige braucht, der, in unseliger Blindheit, gelassen täglich sein Pensum, nach dem sehr bezeichnenden Ausdruck', einochsen muß. Es ist hier Beweis und Mäßigung im Ausdruck' nicht vonnöthen; nur ein verständiger Unterricht bringt Lust und Leben, ein unverständiger Dummheit und Tod.

Man wird dieß bereitwillig zugestehen, und nur das einwenden, daß ein abstractes Denken, wie es die Beschäftigung mit dem Denken selber verlangt, die Kräfte des jugendlichen Alters übersteige. Damit sind wir dann an dem Punkte angekommen, wo folgender Satz seine Stelle und sein Verständniß findet. Die Muttersprache ist die Sprachmutter; der Unterricht in ihr muß dem in jeder fremden Sprache vorausgehen, damit an ihren Formen diejenigen des Denkens auf-

gewiesen werden. Einerlei sind die Formen des Denkens, verschieden die Arten, wie die Sprachen sie darstellen. Wer eine Sprache versteht, lernt die andre schon mit halber Mühe; denn einestheils weiß er die dargebotenen Stoffe zu ordnen, anderntheils ist es die Natur des Gedächtnisses, das Unbekannte an das Bekannte anzuknüpfen.

So glaub ich denn, wenn auch mitunter mehr in Andeutungen, als in ausführlicher Entwickelung, dargethan zu haben, daß wir allerdings zwar von dem Sprachunterricht zuviel erwarten, wenn wir glauben, er vermöge die Gesammtthätigkeit des Geistes zu kräftigen und zu veredeln, was nur durch die Vereinigung aller Bildungsmittel erzielt werden kann, daß es aber gleichwohl hohe, herrliche Zwecke sind, die ihm vorschweben. Wie die Weisheit des Alterthums dem auf den schwankenden Wogen der Zeit fortstrebenden menschlichen Geiste Leitstern und Leuchtthurm bleiben wird; so seien die alten Sprachen, die uns den Anblick derselben verschaffen, wichtiger Gegenstand im Kreise der Jugendbildung. Anfang und Ende aber sei uns die Muttersprache; sie diene zum Mittel, das Studium der Sprache einzuleiten, bleibe uns aber darum um ihrer selbst willen nicht minder ehrwürdig. Denn unsre Sprache, sagt Meister Voß, *) so kraftvoll und bestimmt, wie der Geist unsrer unhöfisch redlichen Vorfahren, so voll ursprünglicher und unversiegender Lebendigkeit, wie die griechische, so biegsam für Ernst und Laune, für Erhabenes, für Sinniges und Gemüthliches, so reich an rhythmischer Bewegung, und, wenn man zu ordnen weiß, auch an Wohlklang, — sie will gründlich erforscht sein und lohnt's.

*) Jen. Lit. Zeit. 1820. Intelligenzbl. Nr. 16, S. 126.

III.

Beschreibung einer Schule, in dem Briefe eines Schullehrers an seinen Amtsbruder und Freund.

Vorbemerkung. Die Schule, deren äußere Einrichtung nachstehend beschrieben ist, kenne ich durch mehrmaligen längeren Besuch. Es herrscht in ihr eine Ordnung, wie ich sie früher nur gedacht, aber in der Wirklichkeit nie gesehen hatte, und auch später nirgends wieder angetroffen habe. Sie ist in dieser Hinsicht eine wahre Musterschule, und die geliebte Stadt, welcher sie angehört, darf sich zu einer solchen wahren Bildungsanstalt, was sie schon durch die Gewöhnung aller Kinder (ohne irgend eine Ausnahme) an Ordnung, gesetzmäßiges Betragen und pünktlichsten Gehorsam wird, wahrhaft Glück wünschen. Es herrscht in dieser zahlreichen Schule eine solche Stille, daß der ganz leise sprechende Lehrer von jedem Kinde verstanden wird, und bei dieser Stille eine solche innere Lebendigkeit und Aufmerksamkeit, wie sie nur gewünscht werden kann. Aeußeres und Inneres stehen hier in dem schönsten Einklange. Offenbar trägt die musterhafte äußere Einrichtung dieser Schule sehr viel zu ihrer musterhaften Haltung bei. Dieses Aeußere ist in der Schule mehr als Aeußeres; es gehört mit zu dem Wesentlichen. In dem öffentlichen Erziehungshause — Schule genannt — ist Alles wesentlich, Alles wichtig, was zur Förderung des Endzweckes beiträgt. Ich halte daher die nachfolgende Mittheilung für eine wichtige, und ich freue mich, sie geben zu können. Eine solche Einheit, wie sie in der bezeichneten Schule jedem Besuchenden entgegen tritt, beruht auf der Uebereinstimmung aller für Erziehung und Unterricht, für den einen Zweck der Schule, getroffenen Einrichtungen. Die gewissenhafte Aufmerksamkeit auf alle

Lehr- und Erziehungsmittel, und der treue Gebrauch derselben, bezeichnen den Lehrer als einen Mann, welcher seine großen Pflichten kennt und übt. — Gehen wir dazu über, das im Leben Erprobte überall in's Leben einzuführen. Dieses gilt nun auch namentlich von dem Unterrichte der unglücklichen Fabrikkinder. Es ist ungerecht, ja unmenschlich, sie während der ganzen Tageszeit an die Maschine zu schmieden, und ihnen erst in später Nachtzeit die Möglichkeit des Unterrichts zu verschaffen. In — — werden die Fabrikkinder von 11 — 12 Uhr Vormittags, nicht Vormitternachts, unterrichtet. Da müssen in — — noch einsichtsvolle und hochherzige Schul- und Menschenfreunde und wohlgesinnte Fabrikherrn zu finden sein. Ihnen Heil und Segen!

A. D.

Mein lieber Amtsbruder und Freund!

Wie doch der Mensch, entfernt von seiner Heimath, so oft und gerne und mit Liebe noch an dieselbe denkt; wie Alles, was Beziehung auf sie hat, seine Theilnahme in noch stärkerem Grade in Anspruch nimmt; wie er die Veränderungen so gerne zu wissen wünscht, und eben deßwegen jeden Aufschluß hierüber mit Freuden entgegennimmmt und entgegennehmen will: das, mein lieber entfernter Amtsbruder und Freund, spricht sich auch und recht deutlich in Deinem neulichen Schreiben an mich, aus. Unter den vielen hier in Deiner Heimath, seit Deiner Entfernung, Statt gefundenen, und nach deinen Aeußerungen, zum Theil Dir schon bekannten Veränderungen, wünschtest Du auch, daß ich Dich mit der Veränderung meiner Schule, mit der äußeren und inneren Einrichtung derselben, und mit der Art und Weise meiner Behandlung einiger Lehrgegenstände näher bekannt mache.

Mit Nachsicht nimmt der Freund das auf, was der Freund ihm darbietet, sei es auch noch so wenig und unvollkommen; und so vernimm dann

1) die Veränderungen, welche meine Schule in den neuesten Zeiten erfahren hat.

Ich stehe, wie Du weißt, an einer Schule, welcher früher, obgleich die Schülerzahl oft über 250 stieg, nur Ein Lehrer vorstand. Von Mai 1814, wo ich an dieselbe kam,

bis Januar 1822 bekleidete ich dieselbe auch allein. Damals erhielt ich in dem Herrn M. einen Mitarbeiter, welchem sich aber schon nach Einem Jahre eine einträglichere Stelle darbot, die von ihm auch angenommen wurde. An seine Stelle trat mein jetziger Mitarbeiter und Freund, Herr S.. Die hiesige — — Schule, Eine Schule noch immer bildend, hat also seitdem zwei Lehrer und zwei Hauptabtheilungen der Schülerinnen, von denen die über 9½ Jahren meinem, und die jüngeren dem Unterrichte des Herrn S. zugetheilt sind. Jeder von uns hat sein eigenes Lehrzimmer. Beider Zimmer Werden und innere Einrichtung, die 1820 geschah, und die zu ihrem Behuf in ihrer Art musterhaft ist, ist die Frucht der Bemühung unserer hiesigen wohllöbl. Schulcommission. Durch ihre Bemühung ist es auch dahin gekommen, daß der Unterricht aller in hiesigen Fabriken arbeitenden Schülerinnen, deren von jeher nicht wenige waren, und deren Unterricht früher erst dann begann, wenn ihre Tages-Arbeiten in den Fabriken aufgehört hatten, (also gewöhnlich Abends nach 7 Uhr, wo mithin diese Kinder körperlich müde, ihre Geisteskräfte abgestumpft, und sie für den Unterricht wenig, ja fast gar nicht mehr empfänglich waren) in die Tagesstunden von 11 bis 12 verlegt worden ist. Die Stimmung des Lehrers bei diesem Unterrichte will ich unberührt lassen. Auch hat die hiesige wohllöbl. Schulcommission meine Stellung auf festes Gehalt und die Entbindung von der frühern eignen Erhebung des Schulgeldes von jeder einzelnen Schülerinn bewirkt, indem nunmehr ein besonderer Schul-Kassen-Rendant die Erhebung des Schulgeldes und die Auszahlung der Gehälter besorgt. Für das regelmäßige Reinigen des Lehrzimmers, das Einheizen u. s. w. ist ebenfalls gesorgt. Wie willig und freudig zur Ausführung dieser besseren Einrichtungen von Seiten unserer väterlichen Landes-Regierung und unserer hiesigen wohllöbl. Schulcommission die Hand geboten wurde, bedarf nicht erst gesagt zu werden. Alle schulpflichtigen Kinder sind an die Schule gewiesen, und aller Privat-Unterricht, neben der öffentlichen Schule, hat hier aufgehört. Wahrhaft Arme empfangen die Schulbedürfnisse und den Unterricht unentgeldlich.

Aufnahme der Kinder findet jährlich nur einmal Statt, und zwar nach Ostern. Die jährliche öffentliche Schulprüfung ist an das Ende des Monats September verlegt, wird

vorher dem Publikum angekündigt, und dasselbe zur Theilnahme eingeladen. Die Aeltern werden noch besonders dazu durch ihre Kinder eingeladen. Diese Schulprüfung wird auf dem großen Rathhaussaale abgehalten. Die Anzahl der sämmtlichen Schülerinnen, ihre Klassen-Abtheilungen und die mit jeder Klasse durchgenommenen Lehrgegenstände habe ich vorher schriftlich einzureichen. Nach dieser Prüfung folgt der Uebergang der Schülerinnen aus einer Abtheilung in die andere. An diese Prüfung, nach welcher hier gewöhnlich die Kartoffelerndte beginnt, reihen sich die Ferien, welche drei Wochen dauern. Jeden Monat müssen die Schul-Versäumnißlisten eingereicht werden. Um aber von Seiten der Schulbehörde früher noch zur Kenntniß der Versäumnisse derjenigen meiner Schülerinnen, welche in Fabriken arbeiten, zu gelangen, ist Eine derselben gehalten, täglich die Versäumnisse ihrer Mitschülerinnen mit mir zu bemerken, und dieselben dann am Ende jeder Woche, von mir blos bescheinigt, selbst an sie abzugeben. Der Austritt aus der Schule vor der Konfirmation kann auch für solche Schülerinnen, welche bereits ihr 14tes Lebensjahr zurückgelegt haben, nur auf ein schriftliches Entlassungszeugniß geschehen. Auch ist bei meiner Schule ein Repertorium angelegt, in welches ich, zur Richtschnur für mich und meine Nachfolger, alle die Schule betreffenden Verordnungen, nebst einem Verzeichniß aller vorhandenen und neu hinzukommenden Schul-Apparate pünktlich eintragen und auf Verlangen vorlegen muß.

Das, mein lieber Amtsbruder und Freund, sind die vorzüglichsten, nicht bloß bei meiner Schule, sondern auch bei den Schulen meiner übrigen hiesigen lieben Herren Amtsbrüder, seit kurzem Statt gefundenen Veränderungen.

Da du mit den schlimmen Einrichtungen, welche hier bestanden, bekannt bist, so wirst du diese Nachrichten mit derselben Freude, mit welcher ich sie niederschrieb, empfangen haben!

Was nun die weiteren, äußeren und inneren Einrichtungen meiner Schule betrifft, darüber nun auf Verlangen folgendes.

Mein Schullokale, im hiesigen Rathhause angebracht, aber von demselben abgeschnitten, ist Dir schon lange bekannt, mithin eine nähere Beschreibung überflüssig. Das Lehrzimmer ist 36 Fuß lang, 24 Fuß breit, 16 Fuß hoch, hell,

in zwei geschiedene Abtheilungen getrennt, mit Bänken und Tischen nach der neuen und besten Art, und mit in die Tische eingesenkten porcellanenen Dintefässern versehen. An der Wand führt der Gang her. Alle Schülerinnen habe ich vor Augen. An der Wand hängt vor jeder Abtheilung eine schwarze Tafel für den Schreib- und Rechenunterricht. Jede dieser Tafeln kann, gleich einer Lade oder Thüre, auf- und zugemacht, und mithin auf beiden Seiten und ganz gemächlich benutzt werden. Die Vortheile, die eine solche Wandtafel in einer zusammengesetzten Schule gewährt, sind einleuchtend. In der Mitte der Wand hängt eine ähnliche Tafel, bloß für den Gesang-Unterricht und zum allgemeinen Gebrauch. Sonstige Anschauungsmittel, als Karten, Singtafeln u. s. w. haben in der Schule anderswo ihren Ort, und finden sich nur zur Zeit ihres Gebrauchs an der Wand vor. Meine Karten, deren ich mich beim Unterrichte bediene, sind: die Karte von unserm Kreise, von Europa, Deutschland, dem preußischen Staate, den beiden Halbkugeln und von Palästina. Erstere vier sind bloß gezeichnete Karten, ohne alle Benennung, und von solcher Größe, daß alles auf derselben Angebrachte von jeder Schülerinn, und zwar von ihrem Platze aus, deutlich gesehen werden kann. In der Mitte der Schule, an der Wand, steht ein 6 Fuß langes, bretternes und bewegliches Schaft, von 6 Gefachen in der Länge. Für jede Abtheilung der Schülerinnen ist Ein Gefach bestimmt. Jedes Gefach enthält bloß die Schreibbücher zum Schönschreiben derjenigen Schülerinnen, die eine Abtheilung bilden, nebst einem länglichen Kästchen, worin deren Federn sich befinden. Diese Schreibbücher liegen hier nach den Sitzen der Schülerinnen, und nur so viele auf einander, als derselben in einer Bank ihre Plätze haben. Dieselben müssen von allen Schülerinnen zu Einer Zeit, eine Seite um die andere liniirt, abgeliefert werden, und bleiben, bis sie ausgeschrieben sind, in der Schule, werden dann aber auf einmal wieder zurückgegeben und durch neue ersetzt. Alle Schülerinnen einer Abtheilung schreiben stets auf der nämlichen Seitenzahl ihres Schreibbuches, und zwar entweder von der Wandtafel, oder von einer Vorschrift. Jede Lection-Versäumniß zeigt eine leere Seite im Schreibbuche, welche möglichst nachgeholt werden muß. Den Schwächern wird besondere Nachhülfe. Jedes dieser Schreibbücher und Kästchen führt seine Aufschrift. Die Federn jeder Ab-

theilung werden in ihr Kästchen auch auf einmal eingelegt, bleiben zu ihrer gemeinschaftlichen Benutzung, und werden, wenn dieselben abgenutzt sind, ebenso durch andere ersetzt. Das untere von den 6 Gefachen des erwähnten Schaftes ist in fünf Abtheilungen, der Höhe nach, gebracht. Hier stehen die Schiefertafeln aufrecht, für jede Abtheilung wieder in einem besondern Gefache. Jede Schiefertafel führt den Namen ihrer Eigenthümerinn! Jede Schülerinn muß eine Schiefertafel haben, und bis zum Abgange aus der Schule hier lassen. Aus jeder Abtheilung führt Eine Schülerinn die Aufsicht über die Schreibbücher, Federn und Schiefertafeln Eine Woche, und überträgt dieselbe dann, wohlgeordnet, einer andern. Beim Gebrauch der Schreibbücher und Schiefertafeln hat jedesmal jede Eckschülerinn die Austheilung derselben für ihre Bank, der Federn aber, welche vorher geschnitten werden, bloß die oberste Schülerinn jeder Abtheilung.

Die Zahl der sämmtlichen Schülerinnen der hiesigen — — Schule, ist jetzt 304. Davon sind über $9^1/_2$ Jahr alt, 164, welche ich mithin jetzt zu unterrichten habe. Diese zerfallen in drei Klassen, und jede Klasse in zwei Abtheilungen, in welche ich möglichst alle Schülerinnen unterzubringen suchen muß. Nicht mehr als Eine Klasse ist zu derselben Zeit in der Schule. Die III. Klasse, womit stets der Unterricht sowohl Vor- als Nachmittags beginnt, und die größtentheils die Katechumenen in sich faßt, zählt 60 Schülerinnen. An diesen Unterricht reiht sich täglich der Unterricht der II. Klasse, oder der Schülerinnen bis an das Katechumenen-Alter. Derselben sind jetzt 78. Die I. Klasse, ebenfalls in zwei Abtheilungen, die täglich ihren Unterricht von 11 bis 12 Uhr hat, und die jetzt 26 Schülerinnen zählt, umfaßt die in Fabriken arbeitenden Kinder. Die III. Klasse hat täglich 3 Stunden, die II. Klasse 4 Stunden und die I. Klasse 1 Stunde Unterricht. Bei der III. und II. Klasse fallen jedoch die nachmittägigen Lehrstunden am Mittwoche und Samstage aus.

Die Lehrgegenstände für jede Klasse, deren einzelne Angabe du wünschtest, sind für die

III. Klasse: Lesen, Schreiben, Religion, biblische und christliche Geschichte, Gesang, Sprachunterricht, Rechnen, Geographie, Naturlehre und Naturgeschichte.

II. Klasse: die nämlichen, wiewohl in niederem Grade und mit Ausnahme der Naturgeschichte und Naturlehre.
I. " " : Lesen, Religion, Schreiben, Gesang, biblische Geschichte und Rechnen.

Auch wird zur bestimmten Zeit einer ganzen Klasse, von mir oder einer Schülerinn, über sonstige Gegenstände aus geeigneten Büchern vorgelesen.

Für jede Klasse ist ein Lectionsplan abgefaßt, welcher ihre Schülerinnen mit den ihnen angewiesenen Beschäftigungen bekannt macht.

Die in den Händen der Schülerinnen sich befindenden Bücher, deren Angabe Du ebenfalls wünschtest, sind: der Kinderfreund von Schlez, die biblische Geschichte von Lange, das hiesige Gesangbuch, das Religionsbuch vom Herrn Konsistorialrath Hasenclever und die Bibel. Außerdem führt jede Schülerinn eine Mappe, worin sie ihre geschriebenen Hefte über diesen und jenen Gegenstand, und Alles, was sie übrigens in der Schule braucht, in Ordnung beisammen haben muß.

Die Verhaltungsregeln für meine Schülerinnen vor, in und nach der Schule, sind aufgeschrieben, werden zuweilen in Erinnerung gebracht, und beim Dawiderhandeln wird sich strenge darauf bezogen. Sie schreiben im Wesentlichen vor: Gutes Betragen, häuslichen Fleiß für die Schule, möglichst lückenloses Besuchen derselben, gesetzliches Erscheinen in derselben, Reinlichkeit, Ordnung, Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, die möglichste eigene Kraftanstrengung, Liebe, Freundlichkeit, Offenheit, Bescheidenheit, Dienstfertigkeit, Hochachtung, pünktlichen Gehorsam.

Die Versäumnißlisten werden, wie ich schon gesagt habe, monatlich an meine wohllöbl. Schulbehörde eingereicht, und alle Versäumnisse, welche nicht in Krankheiten ihren Grund haben, und sich sonst nicht rechtfertigen lassen, von derselben zur Rüge an die Verwaltungsbehörde abgegeben. Jede Schülerinn ist gehalten, in Fällen, wo sie dem Unterrichte nicht beiwohnen kann, dieses vorher zur Anzeige zu bringen. Unterläßt sie dieses, und kann sie die Unterlassung dieser Pflicht nicht gehörig entschuldigen, so wird sie auf einen besonderen Platz gewiesen.

So, mein lieber würdiger Amtsbruder und Freund, habe ich deinen beiden ersten Aufforderungen entsprochen. Ich gehe nun

2) zur Befriedigung deiner anderen Wünsche über.

A. »Meine Lehrmittel beim Gesang u. s. w.« Als Leitfaden bei meinem Gesangunterrichte dient mir die so beliebte und allgemein bekannte Gesanglehre vom Herrn Oberkonsistorial-Rath Natorp. Die eigentlichen Vorübungen des Gesanges habe ich auf große Bogen in Noten in der Größe eines Silbergroschens gebracht, und den Linien, Pausen u. s. w., eine verhältnißmäßige Stärke gegeben. Alles kann so sehr deutlich von jeder Schülerinn, und zwar von dem beim Gesangunterrichte ihr eigenen Platze aus, gesehen werden. Was mein Verfahren bei der Anfertigung eines solchen Bogens, und die Gründe zu derselben, betrifft, so bemerke ich hierüber folgendes: Alle Schülerinnen müssen, ihrem Alter nach, an dem eigentlichen Gesangunterrichte Theil nehmen. Sie bilden in dieser Hinsicht drei, auf verschiedenen Stufen stehende, Klassen. Dieses veranlaßte, daß ich oft Uebungen, die für Eine Klasse an die Singtafel geschrieben, und oft noch nicht hinlänglich eingeübt waren, wieder löschen mußte, um Uebungen für eine andere Klasse anzuschreiben. Dieses Zeitraubende und Nachtheilige suchte ich zu beseitigen. Zwei Abtheilungen meiner Schülerinnen, die Eine Klasse bilden, genießen den Gesangunterricht gemeinschaftlich, und der Unterschied unter ihnen hört hier auf. Nach ihrer körperlichen Größe bestimmt sich ihr Stand beim Gesange, und ist dadurch jedes Hinderniß im Wahrnehmen entfernt. Bänke und Gänge nur Einer Abtheilung werden besetzt. Diejenigen, welche kurzsichtig sind, nehmen ihre Plätze an den Ecken einer Bank oder eines Ganges, zunächst aber immer an der Wand. Die die Uebungen im Gesange enthaltenden Bogen habe ich auf den entgegengesetzten Seiten, eine Hand breit, mit steifem Papier und daselbst mit zwei Schlingen, von steifem Seile, zum Aufhangen versehen. Diese Bogen hangen in der Nähe und in Ordnung auf einander. In angemessener Höhe und der Mitte Einer Abtheilung werden die nöthigen Lectionen aufgehängt. Die ganz in der Mitte meiner Schule befindliche, allein zum Gesangunterrichte bestimmte hölzerne Tafel, wird nur zur Erweiterung der Lectionen benutzt.

Bei der Einübung eines wirklichen Gesangstücks tritt das nämliche Verfahren ein. Wird ein Gesangstück mehrstimmig behandelt, so wird jede Stimme auf einen besondern Bogen getragen, und dann werden die Bogen neben

einander gehängt. Die Schülerinnen für Eine Stimme haben jetzt ihre besonderen Plätze, auch wieder nach ihrer körperlichen Größe neben einander. Außerdem besitzt jede Schülerinn ein Büchlein, das die Melodien zu den Liedern unseres Gesangbuchs enthält.

Mein Verfahren bei Anfertigung eines oben beschriebenen Bogens ist folgendes: Ich bediene mich hierzu starker, aber nicht zu flüssiger Dinte. Die Linien mache ich mit einer Reisfeder, die ich aber nicht besonders, etwa mit einer Feder, fülle, sondern stets so in die Dinte, und tief genug, tauche. Das Lineal muß gehöhlt, und die Linien müssen recht trocken sein. Zu den Noten bediene ich mich eines hölzernen Förmchens, das an einem Ende den Umfang eines Silbergroschens, und am andern Ende den Umfang eines Blafferts hat, ohne alle Höhlung, mithin ganz glatt, ist. Mit einem Ende dieses Förmchens berühre ich blos die Oberfläche der Dinte, wodurch sich derselben so viel anhängt, als zu einer Note erforderlich ist. Die Noten in der Größe eines Blafferts sind mir Ganze, die eines Silbergroschens Halbe. Aus den Halben bilde ich die übrigen dem Werthe nach noch vorkommenden Noten. Die Formen für Ganze und Halbe habe ich deßhalb gefüllt gewählt, weil sie sich dem Auge besser ausdrücken, zugleich aber auch so leichter gemacht werden können.

Lieder, die nicht in unserm Gesangbuche sind und auf die Melodien eingeübt werden, werden von den Schülerinnen in ein besonderes Schreibbuch geschrieben und auswendig gelernt.

Deine fernere Aufforderung betrifft:

B. Meine Art und Weise, Leben und Thätigkeit in den Rechen-Unterricht zu bringen.

Das Rechnen — darin bin ich mit Dir einverstanden — ist eins der vorzüglichsten Bildungsmittel des Verstandes. Daher ist es unerlaßliche Pflicht für denjenigen, welcher diesen Unterricht ertheilt, Alles aufzubieten, denselben zweckmäßig einzurichten, Liebe zu demselben anzuregen, und das möglichste Leben und die möglichste Thätigkeit in denselben zu bringen. Ist dieser Unterricht erst lieb gewonnen durch Schilderung seiner Nothwendigkeit und wohlthätigen Folgen; wird er belebt durch Interesse des Lehrers für ihn, durch seine gründliche Behandlung und die in ihm gemachten Fort-

schritte: so ist damit Leben und Thätigkeit in ihn gebracht. Meine Verfahrungsart ist folgende:

a) beim Kopfrechnen.

Das Kopfrechnen lasse ich dem Tafelrechnen vorhergehen, und zwar so weit, bis alle einziffrigen ganzen Zahlgrößen in den Vermehrungs- und Verminderungs-Arten ziemlich fertig behandelt werden können. Erklärungen über diese Rechnungsarten gehen voraus. Blos nackter Zahlengrößen bediene ich mich. Mittlerweile mache ich mit mehrziffrigen Zahlen nach ihren Bestandtheilen und ihrer Aussprache, so wie mit den beim Theilen entstehenden Resten, anschaulich bekannt; übe die für jetzt nöthigsten namhaften Sorten, nebst ihren Verhältnissen ein und behandle auch zugleich die gewöhnlichsten Brüche. Ist nun ziemliche Fertigkeit in der Behandlung einziffriger, ganzer, nackter Zahlen, deren Vermehrung und Verminderung, Begriff mehrziffriger ganzer Größen und der gewöhnlichsten Brüche erlangt, und sind die gewöhnlichsten namhaften Sorten und ihre Verhältnisse den Kindern inne, erst dann beginnen Uebungen der Art in namhaften Größen.

Der bisherigen Behandlung und Anwendung einziffriger Größen in den Vermehrungs- und Verminderungs-Arten folgt dann die gleiche Behandlung und Anwendung zwei- und mehrziffriger Größen, erst in un- und dann in benannten Zahlen; Uebungen in den genauern Bestandtheilen aller bei uns bestehenden namhaften Sorten; Uebungen in den Brüchen überhaupt und in den Regeln, Abkürzungsmitteln und Kunstgriffen, um kurz und leicht die Resultate zu finden.

Stufenmäßig wird das Kopfrechnen geübt. Der Anwendung einer Stufe geht jedesmal eine Vorübung vorher, worin die Grundsätze erläutert und mitunter abgefragt werden. Jede Schülerinn muß sich derselben dabei deutlich bewußt zu werden suchen, oder nähere Erklärungen wünschen, und dann sich dieselbe durch eignes Nachdenken vollends aneignen. Zu letzterem wird vorzüglich ermuntert. Nun erst tritt die wirkliche Anwendung und dabei jedesmal das Certiren ein. Jede Schülerinn muß hierzu vorher so viel Aufgaben und jedesmal auf eine Seite eines Octav-Blättchens schriftlich zu Hause selbst anfertigen, als sie derselben zur Einübung einer oder mehreren Vorübungen für nöthig erachtet. Diese Aufgaben werden zu Einer Zeit von der ersten Schü-

lerinn einer Abtheilung gesammelt, gemischt an mich abgegeben, und bei der Anwendung werden sie in der Ordnung, wie sie auf einander liegen, nebst den Aufgaben, die ich aus dem Kopfe bilde, zum Kopfrechnen benutzt. Allen Aufgaben, welche die Schülerinnen gemacht haben, müssen die Resultate beigefügt sein, für deren Richtigkeit der Name der Verfasserinn bürgen muß. Wird ein Resultat unrichtig befunden, so erhält die Verfasserinn den untersten Platz, die Aufgabe zurück und ist gehalten, eine andere aufzustellen. Jede Aufgabe wird mit Beibehaltung der angegebenen Größen verändert vorgetragen, jedoch unverändert abgelesen, wenn deren Resultat unrichtig befunden ist. Nur einmal wird eine Aufgabe vorgetragen, und nie im Chor geantwortet. Die unterste Schülerinn einer Abtheilung erhält jedesmal die erste Aufgabe. Dieselbe fordert eine andere ihrer Mitschülerinnen, und zwar diejenige, welche sie will, zur Angabe des Resultats auf. Vermag's die Aufgeforderte nicht, sie selbst aber, so tritt die Verwechslung der Plätze zwischen beiden ein, und die Hinaufgerückte erwirbt sich zugleich noch das Recht, ebenso die folgende Aufgabe benutzen zu können. Im Falle beide Schülerinnen die richtige Antwort nicht liefern, so antwortet die zunächst an der Aufgeforderten Sitzende, und so fort bis zur Untersten. In diesem Falle verliert, wenn richtige Antwort erfolgt, die Aufgeforderte nur Eine Stelle von ihrem Sitze. Sollte auch hier die richtige Antwort fehlen, so fordert die zunächst über der Aufgeforderten Sitzende eine andre über ihr Sitzende auf, und zwar auf die Weise, wie die unterste Schülerinn begann. So oft eine aufgeforderte oder andere Schülerinn die richtige Antwort giebt, so lange hat dieselbe das Recht, die folgenden Aufgaben zu benutzen, bis auch die oberste Schülerinn geantwortet hat. In derselben Art beginnt's nun wieder von der zweit-untersten Schülerinn. Von den untersten Schülerinnen einer Abtheilung nimmt also das Kopfrechnen seinen Gang, und nie darf eine andere Schülerinn zum Resultatangeben auffordern, bis sie, wie ich Dir bereits schon erklärt habe, dazu selbst aufgefordert wurde, und dann durch richtige Antworten sich das Recht dazu erworben hat. Möglichst deutliche Sprache muß von Allen geführt und, auf Verlangen, die Richtigkeit einer Antwort bewiesen werden. Das kann jede Auffordernde, auch jede andere Schülerinn von der Aufgeforderten, in so fern diese

das richtige Resultat angiebt, verlangen. Jeder unaufgeforderten Schülerinn steht das Recht zu, eine von ihren Mitschülerinnen richtig anerkannte Antwort einer Aufgabe doch für unrichtig zu erklären. Sie kündet dieses durch unhörbares Aufstehen an, und wenn die obersten Schülerinnen nicht mit derselben einverstanden sind, so beweißt sie dieses, und erhält, im Falle sie richtig ihre Angabe beweißt, den obersten, im Falle sie aber unrichtig beweißt, den letzten Platz in ihrer Abtheilung. Alle Schülerinnen einer Abtheilung sitzen beim Kopfrechnen, und auch die, die von mir gefragt wird, und zwar so lange, bis dieselbe das Resultat für sich gefunden hat und zur Beantwortung auffordert. Auch die Aufgeforderte erhebt sich nun und muß gleich antworten, oder diejenige, welche sie aufgefordert hat, giebt ihr gefundenes Resultat an.

Das Certiren auf diese Art findet bei allen Abtheilungen Statt, und jede Schülerinn muß mit der hierbei zu beobachtenden Ordnung so bekannt sein, daß, wenn Eine zur unrechten Zeit antwortet, dieselbe alsdann auch der Unaufmerksamkeit zu beschuldigen und gehalten ist, dafür den untersten Platz einzunehmen. Die Zeit, welche der Wechsel der Plätze während des Unterrichts wegnimmt, wird, nach meiner Erfahrung, durch strenge Aufmerksamkeit, regen Eifer und stete Lebhaftigkeit reichlich ersetzt, und alles Unedle, was bei dem Certiren überhaupt, also auch bei dem Certiren des Kopfrechnens sich einschleichen kann, läßt sich durch geeignete Schilderungen beseitigen. *)

*) Nicht genug, mein werther Freund! Durch das Certiren wird nicht blos Zeit ersetzt und Unedles beseitigt, sondern Zeit gewonnen, und Triebfedern werden dadurch in die Schule gebracht, welche wenigstens an die edleren gränzen. Allerdings kann das Kind durch das Certiren verdorben werden; aber welches Mittel ist nicht des Mißbrauchs fähig? Sonst ist es recht und schön, und es gehört zu einer kräftigen Ausbildung des Lebens in der Gemeinschaft, wenn jedes Glied derselben sich Anerkennung und Geltung zu verschaffen sucht. Wäre nur erst einmal wieder in unseren Gemeinden und Städten ein Wetteifer unter den Bürgern, sich in edlen Dingen zu übertreffen! Möchte sich demselben hier und da etwas Menschliches beigesellen; was verschlüg's? Also auch in der Schule. Es bleibt des Lehrers Ideal, seine Kinder durch die allerreinsten Motive zum Gutsein anzutreiben. Aber das gelingt keinem bei allen Kindern, kann nicht allgemein gelingen, wird nie allgemein gelingen. Deßhalb muß ihm ein Disciplinarmittel willkommen sein, welches gute und schlechte Schüler ergreift und einen

b) beim Tafelrechnen.

Beim Tafelrechnen liegt ein schriftlich von mir selbst entworfenes Rechenbuch zu Grunde. Dessen innere Einrichtung Dir genau zu beschreiben, wäre zu langweilig, auch überflüssig. Dasselbe zerfällt in Hefte, die zusammen das Ganze bilden. Jedes Heft enthält Eine, auch mehrere Rechnungsarten, jede Rechnungsart stufenmäßige Abschnitte, und jeder Abschnitt in derselben, einschlagende Aufgaben. Jeder Fortgang im Tafelrechnen wird erst besprochen und auf der Tafel anschaulich angewendet. Wer bei strenger Aufmerksamkeit die Erklärung und Anwendung nicht auffaßt, kann den Wunsch näherer Erläuterung vortragen. Jede Schülerinn muß eine erklärte Regel an der Tafel anzuwenden vermögen. Alle Schülerinnen Einer Abtheilung haben stets ein und das nämliche Tafelrechnen gemein. Den Schwächern wird auch hierin besondere Nachhülfe. Das Tafelrechnen wird in der Schule behandelt, aber auch der häusliche Fleiß dabei in Anspruch genommen. Wird's in der Schule behandelt, so werden die Aufgaben für Eine Abtheilung an die Wandtafel geschrieben, und auf Schiefertafeln berechnet. Während dieses Rechnens liegt jeder Schülerinn die möglichste Stille ob; keine darf ihre Blicke auf die Tafel ihrer Nachbarinn wenden, noch dieselbe oder eine andere um etwas befragen. Der Dawiderhandelnden werden alle ihre Ausarbeitungen gelöscht, und sie wird angehalten, dieselben auf einem besonderen Platze neu anzufertigen. Alle Rechnungsaufgaben sind mit Nummern versehen. Die gefundenen Resultate werden mit den nämlichen Nummern der Aufgaben an das Ende einer Schieferseite untereinander

---

rohen Haufen frecher und ungezogener, fauler und unbändiger Kinder sehr bald in eine geordnete Schaar aufmerksamer und fleißiger Kinder umzuwandeln im Stande ist. In den Rheinprovinzen giebt es Schulen, in welche nie Zucht und Fleiß kommen wird, wenn der Ehrtrieb und der Wetteifer der Schüler nicht in Anspruch genommen wird. Durch ihren Gebrauch werden viel unedlere Disciplinarmittel aus der Schule entfernt. Es kommt hierbei, wie bei Allem, Alles auf die Anwendung an. Aber jeder Lehrer muß darnach trachten, Sauerteig in die Schule zu bringen, damit die Masse sich durch innre Kraft entwickle und in die Breite und Höhe ausdehne. Solch ein Sauerteig ist der Ehrtrieb, und sein Sohn, der Wetteifer. Wären — ich wiederhole es — nur erst einmal alle Menschen, ganz Deutschland und alle Schüler von einem glühenden Wetteifer durchdrungen! A. D.

getragen. Beim Korrigiren sagt jede Schülerinn, und zwar nach ihrem Sitze, Eine Nummer ihrer Antworten, die vorerst von mir blos angehört werden, und mich überzeugen, in wie weit die Ausarbeitungen richtig sind. Nun tauschen die Schülerinnen mit ihren Schiefertafeln. Eine sieht der Andern ihre Antworten, die nun laut von mir angesagt werden, durch, bemerkt jede Nummer, wo die Antwort unrichtig ist, mit einem Kreuz, schreibt die Nummern aller falschen Antworten ihrer Mitschülerinn an einen besondern Ort des Schiefers derselben und unterzeichnet ihren Namen. Jede Schülerinn muß darauf bedacht sein, sich in Absicht auf die Korrektur bei ihrer Mitschülerinn Nichts zu Schulden kommen zu lassen. Die bemerkten Resultate dürfen vor der Berichtigung nicht gelöscht werden, und in sofern die Schülerinn dieselben in der dem Rechnen in der Schule eingeräumten Frist nicht zu berichtigen vermag, muß sie sich diese Aufgaben von der Tafel abschreiben, zu Hause ausarbeiten, die berichtigten Nummern auf ein Blättchen tragen, und in der nächsten Lehrstunde ihrer, diese Korrektur besorgenden, Mitschülerinn übergeben. Zwei derselben haben die Besorgung dieser Korrektur Eine Woche hindurch, und kommt jede Schülerinn hierbei an die Reihe. Die Ordnungsfolge ist verzeichnet. Die Korrektur geschieht außer den Lehrstunden dieser Abtheilung. Diesen Schülerinnen wird mein Antwortbuch dazu gegeben, ihre eignen Antworten aber werden von mir durchgesehen, und alles Durchgesehene in der folgenden Lehrstunde zur Berichtigung wieder abgegeben.

Bleiben Schülerinnen Einer Abtheilung bei möglichster Anstrengung doch zurück, erst dann wird aus denselben hierin eine besondere Abtheilung gebildet, um die Andern im Fortschreiten nicht zu hindern.

Sollen Rechenaufgaben zu Hause ausgearbeitet werden, so werden dieselben einer Abtheilung dictirt, und, um sich von ihrer vollen Richtigkeit zu überzeugen, noch einmal von den Schülerinnen in der dictirten Reihenfolge, einzeln und laut, abgelesen und etwa berichtigt. Jede Schülerinn hat hierzu ein Schreibbuch in Octav. Auf Eine und zwar auf die linke Seite desselben werden die Aufgaben geschrieben, auf der andern berechnet. Ist der Raum zu den Ausarbeitungen nicht hinreichend, so muß hierzu ein besonderes Blatt genommen werden. Blos die Resultate der Aufgaben sind mit den Nummern derselben auf einem Blättchen

in der hierzu bestimmten Lehrstunde zu liefern. Eine der zwei Schülerinnen Einer Abtheilung, welche diese Korrektur Eine Woche besorgen, nimmt diese Antworten jeder Mitschülerinn in der Reihenfolge ab; beide besorgen aber gemeinschaftlich die Korrektur außer den Lehrstunden, und geben dieselben an mich ab. In der nächsten Lehrstunde bekommt jede Schülerinn ihre durchgesehenen Resultate wieder, muß aber die etwa Statt gefundenen Bemerkungen und zwar nur auf dem nämlichen Blättchen, zu Hause berichtigen und berichtigt wieder abgeben.

Die Korrektur der Ausarbeitungen vermischter Aufgaben, welche ich jeder durchgearbeiteten Regel folgen lasse, besorge ich allein und hierbei wird also verfahren: Vermischte Aufgaben werden dictirt und in der Schule berechnet, die Resultate auf Blättchen geschrieben, und zur Durchsicht von mir abgenommen. Keine Nummer der Resultate wird besonders bemerkt, sondern nur unten angedeutet, wie viele Unrichtigkeiten überhaupt sich vorfinden. In der nächsten Lehrstunde werden diese durchgesehenen Blättchen wieder von mir zurückgegeben. Hat eine Schülerinn mehr als Eine Unrichtigkeit in ihren Antworten, so muß dieselbe auch natürlich alle ihre Aufgaben wieder berechnen. Dasselbe muß zu Hause geschehen, und in der nächsten Lehrstunde müssen die bearbeiteten Resultate zu dem nämlichen Zwecke wieder abgegeben werden. Die mit diesen Ausarbeitungen zurückbleibenden Schülerinnen werden verzeichnet. Antworten ohne allen Fehler oder nur mit Einem Fehler, wovon aber dann die Nummer bemerkt ist, werden dann, wenn alle Berichtigungen eingegangen sind, wieder abgegeben. Bei allen Abtheilungen des Tafelrechnens findet diese Behandlungsart Statt.

Außerdem führt jede Schülerinn ein Schreibbuch in Quart, worin mehrere Aufgaben einer durchgearbeiteten Regel eingetragen und zugleich ausführlich berechnet werden.

Das, mein lieber würdiger Amtsbruder und Freund, wär's, wodurch ich deinen Aufforderungen entsprochen zu haben glaube. Gerne, davon halte Dich überzeugt, ist, was geschehen ist, geschehen. Ich schließe hier mit dem herzlichsten Wunsche Deines Wohlergehens, und empfehle mich Deinem liebevollem Andenken.

Dein Freund.

Schlußbemerkung. Dem aufmerksamen Leser wird die außerordentliche Genauigkeit, das Durchdachte und Vielseitige der beschriebenen Einrichtungen, nicht entgangen sein. Wer es aus Erfahrung weiß, wie viel, wie fast Alles, in einer zusammengesetzten Schule von guten Einrichtungen abhängt, wird sie nicht für zu weit getrieben halten. Ich halte sie unbedingt für nachahmungswerth. Nie habe ich in einer anderen Schule solche Stille, solche lebendige Aufmerksamkeit, solche Fertigkeit und Sicherheit im Antworten, solchen pünktlichen Gehorsam, kurz, solche erhebende Schönheit und Herrlichkeit wahrgenommen und genossen, als in der beschriebenen Schule. Ich spreche daher hiermit den heißen Wunsch aus, daß auch andere Lehrer die mitgetheilten Einrichtungen prüfen und anwenden möchten. Wie glücklich wären die Schüler und die Lehrer, wenn überall die Gestaltung der Schulen so gelänge, wie in — —, welcher Ort um dieser Schule willen wahrhaft zu beneiden ist.

A. D.

IV.

Bescheidene Bemerkungen über Seminarien und die Einrichtungen in denselben.

In den Schullehrer-Seminarien werden die künftigen ersten Volkslehrer gebildet. Dieser eine Satz ist hinreichend, die umfassende Wichtigkeit dieser Anstalten hinzustellen, und es bedarf für den, welcher die Bildung des Volkes, d. h. der Menschheit, für eine große und heilige Sache hält, keiner weiteren Zusätze, welche nachweisen möchten, daß die Art der Einrichtung und Verfassung der Schullehrer-Bildungsanstalten (= Volksbildner- und Volkserzieher-Anstalten) gleichfalls von hoher Wichtigkeit sei, und den Ernst des Volks- und Menschenfreundes in gemeinschaftlichen Anspruch nehme. Im Grunde ist in jeder Anstalt, welche für Erziehung und Bildung Sorge trägt, Alles von Wichtigkeit, Nichts gleichgültig und einerlei. Denn in Erziehungsanstalten tragen oft übersehene, scheinbar kleine Dinge, Umstände und Verhältnisse sehr viel zur Erreichung oder Verfehlung der Zwecke bei. Wer im Erziehungsfache praktisch aufgetreten ist, selbst eigene oder fremde Kinder erzogen hat, und bemüht gewesen ist, seine Schule zu einer Erziehungsanstalt zu machen, kennt die Wahrheit dieser Behauptungen und die Wichtigkeit der Anforderungen, welche daraus für den Vorsteher eines Erziehungshauses (und jedes Haus und jede Schule sollte eine Stätte wahrer Erziehung sein) entspringen. Das ist nun nach meiner Ansicht der Glanz der Lehrer-Bildungsanstalten, besonders im Preußischen Staate, daß man den Grundgedanken festgehalten hat: »die Lehrer-Bildungsanstalten sollen Erziehungsanstalten sein,« und daß die Einrichtung und Verfassung der Preußischen Seminarien diesen herrlichen Gedanken zu verwirklichen ge-

eignet sind. Sonst hatte man von der Bildung der künftigen ersten Volkslehrer gar nicht solche Gedanken, besser: solche Ideen. Denn die den höchsten Behörden vorschwebenden Gedanken über Volksbildung sind so umfassend und tief begründet, daß sie Ideen genannt zu werden verdienen. Ergriffen von der Wichtigkeit und Bedeutung der Idee der Volksbildung, habe ich es mir zum Geschäft gemacht, manche Lehrer-Seminarien kennen zu lernen, so genau in ihrer äußeren Construction und in ihrem inneren Getriebe kennen zu lernen, als dieses dem Fremden, welcher nicht gerade Wochen lang in einer Anstalt verweilen kann, möglich ist. Ich bin bemüht gewesen, den Geist solcher Anstalten, das bewegende Princip derselben, durch Selbstanschauung aufzufassen, das dem Kenner nicht leicht entgehen kann, wenn es einem auch nicht in Formeln und Buchstaben oder gar in körperlicher Gestalt entgegen tritt. Nicht leicht ist es, solchen Geist, wenn er anders wirklich vorhanden ist, mit Worten zu schildern, da er selbst nicht in Worten enthalten ist; auch läßt er sich nicht durch eine Regel aussprechen, noch weniger in einen Begriff einkerkern. Ich werde daher auch diese schwere Aufgabe nicht direct zu lösen versuchen. Aber wenn der Geist der Lehrer-Bildungsanstalten, wie der Geist der wahren Erziehung überhaupt, auch nicht in Worten klar dargestellt werden kann; so spricht er sich doch in wirklichen Verhältnissen und Beziehungen aus, welche in den Erziehungsanstalten selbst gefunden werden können. Und über solche Verhältnisse und Beziehungen, wie ich sie in manchen Anstalten gefunden habe, wollte ich hier bescheidene, und, wie man zu sagen pflegt, unmaßgebliche Bemerkungen niederschreiben. Der Leser wird alsdann merken, aus welchen äußeren Erscheinungen, nach meiner Ansicht, auf das Vorhandensein des wahren Erziehungsprincips geschlossen werden kann. Hierbei ist nicht zu übersehen, daß der strebende Mensch sich stets die Aufgabe vorhält, dahin zu wirken, daß es durch seine Mitwirkung in dem Kreise seines Berufes besser werde. Deßhalb redet er am liebsten von den Mitteln, wodurch dieses Besserwerden erzielt wird. Er richtet daher seine Aufmerksamkeit, am meisten in der ihm selbst übergebenen Werkstatt, zunächst auf die Mängel derselben. Wer stehen bleiben oder rückwärts schreiten will, der stellt sich auf die Zinne des Tempels und spricht: »Siehe da, es ist Alles sehr gut.« Wer aber fortschreiten will, der

richtet unausgesetzt, das (Lehrer-) Leben hindurch, den scharfen Blick auf die Mängel und Gebrechen seiner Anstalt. Wenn daher auch hier zunächst von solchen möglichen Gebrechen die Rede ist, so soll damit das wirklich vorhandene Gute und Vortreffliche solcher Anstalten nicht nur nicht übersehen oder gering geschätzt, sondern vielmehr zum voraus und stillschweigend anerkannt werden. Und nun gehen wir zu den einzelnen Bemerkungen selbst über, welche als Bruchstücke angesehen werden wollen.

1. In manchen Seminarien stehen die Lehrer den Seminaristen zu fern.

Auf den deutschen Universitäten bekümmert sich der Professor zunächst nicht weiter um den Studenten. Derselbe besteigt den Katheder, hält seinen Vortrag und geht in seine Studirstube zurück, unbekümmert um die Wirkungen und übrigen Verhältnisse seiner Zuhörer. Die besseren Professoren fühlen das Ungenügende eines solchen Verhältnisses, wie jeder ordentliche Student, und sie suchen daher, auch außer den Vorlesungen, Verbindungen mit ihren Zuhörern anzuknüpfen. Universitäten können aber wegen der Willkührlichkeit, Zufälligkeit und Lockerheit solcher Verhältnisse niemals Erziehungsanstalten genannt werden. Solches ist aber die Aufgabe der Lehrer-Seminarien, die daher weder in der angedeuteten, noch in irgend einer anderen Hinsicht den Universitäten gleichen dürfen. Der Seminarist soll und darf kein Student sein, und der Seminarlehrer kein Professor, welcher in vornehmer, zurückgezogener Weise von dem Katheder herab Vorlesungen hält; sondern der Seminarlehrer soll der väterliche Freund und freundliche Lehrer der Seminaristen sein. Er soll seinen Schülern nahe stehen, sie zu Freunden heranziehen, in und außer den Lehrstunden mit ihnen Umgang pflegen, sich um mehr als um die Erscheinungsweise der Seminaristen in den Lehr- und Uebungsstunden bekümmern, sich vielmehr für das leibliche und geistige, jetzige und künftige Wohl seiner ihm zur Pflege von Gott und Menschen anempfohlenen Zöglinge interessiren. Das Seminar hat die Aufgabe, eine größere Familie zu bilden, an deren Spitze der Director mit seinen geteiften Freunden steht. In der Familie ist das Wohl und Weh des Einen das Wohl und Weh jedes Andern, und die Erziehung Aller durch Alle ist der letzte und höchste Zweck der ganzen Familie. In der Familie aber steht es

schlimm um den Einzelnen und um das Ganze, in welcher Jeder mehr oder weniger auf sich selbst beschränkt ist, wo statt der liebevollen Besorg- und Bekümmerniß die Zurückgezogenheit und Gleichgültigkeit der Glieder herrscht, und Jeder nur amtlich, nicht rein menschlich und christlich, das Wohl des Andern im Herzen trägt.

Ich habe Grund, zu vermuthen, daß manche Seminarien in der angegebenen Hinsicht nicht sehr hoch stehen. Daß die zu lösende Aufgabe unter manchen Verhältnissen sehr große Schwierigkeiten hat, wird Niemand verkennen; aber eben so gewiß ist es, daß da, wo sie nicht einmal annähernd gelöset, vielleicht gar nicht versucht oder nicht einmal erkannt wird, die Nachtheile solcher Isolirung oder solcher Gleichgültigkeit sehr groß sein werden. Offenbar haben die großen Seminarien, in welchen sich gegen 80 oder 100 Seminaristen befinden, in dieser Hinsicht mit sehr großen Hindernissen zu kämpfen, wenn auch kein sonstiges störendes Verhältniß eintritt, und nur die Umstände nach ihren natürlichem Verhältniß einwirken. Ich bin daher im Allgemeinen und im Abstracto gegen diese großen Anstalten. Die kleineren Seminarien haben in dieser Hinsicht eine viel leichtere Aufgabe, und leicht gestaltet sich in solchen das Familienverhältniß, in welchem der Mensch sich so wohl fühlt, und worin er sich leicht schön entfaltet.

In der Regel überbietet es die Kraft eines Menschen, Einheit, Ordnung, Zusammenwirken, freundschaftliche Uebereinstimmung Aller zur Förderung des einen großen Zweckes unter eine große Zahl von Lehrern und Zöglingen zu bringen, und darin zu befestigen. Unter zehn Menschen findet sich in der Regel ein Querkopf, wenn nicht mehrere. Und wer kann auf 100 Menschen zugleich individuell bildend wirken, Jedem Vieles oder Etwas sein, eines Jeden Verhältnisse erforschen und behalten und würdigen, Jedem nahe stehen in Freud und Leid? Das ist die seltne Gabe seltner Menschen. Darum möchte es in Berücksichtigung der gewöhnlichen Menschenkraft am gerathensten sein, die Verhältnisse der Seminarien so zu ordnen, daß in der Regel denselben Genüge geleistet werden könne. So schön es daher auch von mancher Seite sein mag, ein Waisenhaus oder auch noch eine freier wirkende Erziehungsanstalt anderer jungen Leute mit einem Seminar zu verknüpfen, so möchten die Verhältnisse doch leicht dadurch zu zusammen-

gesetzt, und der Seminarzweck, die individuelle Bildung der Seminaristen, leichtlich gefährdet werden. In zu zusammengesetzten Anstalten hindert und stört oft ein Zweck den andern, und man erreicht keinen vollkommen und ganz. Alle in einer Anstalt Vereinigten sollen aber einer Heerde gleich sein unter einem Hirten. Wo ein Theil der Heerde von dem Hirten vernachlässigt wird, oder nicht recht weiß, wem sie angehört, weil sie vielen Hirten und keinem ganz angehört, da verirren sich die Schafe, oder die Böcke treten an ihre Spitze. Möchten daher die Verhältnisse überall so geordnet werden, daß jedes Seminar eine geregelte Familie sein, daß jeder Seminarlehrer sich als ein lebendiges Glied derselben betrachten, und jeder Seminarist den bildenden Einfluß der Familienerziehung an sich erfahren könne! —

2. In manchen Seminarien ist die Diktir-Methode üblich.

Zerrenner und Andere zählen in ihren Werken über Methodik in der Regel 4 Arten der Methode zu unterrichten auf: die Methode des Vor- und Nachsprechens, die sokratische (katechetische), die erfindende (heuristische) und die vortragende (akroamatische). Zu diesen 4 Methoden scheint, der Erfahrung nach, noch eine 5te hinzu getreten zu sein, die Diktirmethode, deren Praxis darin besteht, daß der Lehrer den Schülern den Gehalt des Unterrichts in die Feder sagt (= diktirt), wodurch die Schüler Hefte zusammenschreiben. Man trifft diese Methode in Volksschulen und in Seminarien. Wir könnten daher den an der Spitze stehenden Satz auch auf die Volksschulen ausdehnen.

Aber eine nagelneue Methode scheint die Diktir-Methode nur zu sein. Denn wenn wir sie mit obigen 4 vergleichen, so finden wir, daß sie mit der ersten und vierten, nehmlich mit der vorsprechenden und vortragenden Methode übereinstimmt. Statt des Nachsprechens, welches der 2te Bestandtheil der ersten ist, und statt des Nachdenkens, welches die 4te voraussetzt, tritt in der Diktir-Methode das Nachschreiben auf. Wenn diese Behauptung wahr ist, so ist damit auch die Methode des Diktirens bereits beurtheilt, nämlich verurtheilt, und die Ansicht ausgesprochen, daß die Diktir-Methode die elendeste Methode sei, welche es nur geben könne. Also spricht auch der sehr würdige Erziehungs-Director Vieth in Dessau, in dem vorjährigen Jahrgange des Allg. Anzeigers der

Deutschen über sie. Wir wollen zur Würdigung derselben noch Einiges beifügen.

Die Methode des Vor- und Nachsprechens eignet sich für ganz kleine Kinder, welche zum Denken noch nicht reif sind, und diejenigen Dinge, welche man durch Nachahmung zu lernen hat (wie z. B. das Sprechen), noch nicht ordentlich können. In solchem Falle darf und soll man das Kind unterrichten, wie ein verständiger Staar unterrichtet werden könnte. Zum deutlichen Sprechenlernen hilft sehr viel ein deutliches Vorsprechen. Sobald aber die schwache Kraft eines Kindes etwas gewachsen ist, so tritt die genannte Unterrichtsweise, welche überhaupt zu keiner Zeit den ganzen Unterricht beherrschen soll, größtentheils oder ganz zurück.

Die Methode des zusammenhangenden Vortrages ist in den Kirchen und auf Universitäten üblich. Wir lassen es dahin gestellt sein, ob sie daselbst, was für Universitäten längst verneint ist, die beste sei. Aber wir alle wissen, daß sie sich nur für gereifte Schüler eignet, daß sie einen ausgebildeten Grad der Aufmerksamkeit, des Denkvermögens und des lebendigen Interesses für den Vortrag voraussetzt. Die Methode des Vorsagens einzelner Sätze gehört für die ganz schwache, die Methode des Vortragens ganzer Reden gehört für die ganz starke Geisteskraft.

In dem gewöhnlichen Schulunterricht hat man es in der Regel nicht mit einer ganz ungeübten, auch nicht mit einer ausgebildeten Kraft zu thun; woraus dann folgt, daß die Methoden des Vorsagens und Vortragens in der Regel aus den Schulen verbannt bleiben müssen, wenn von einem geistbildenden, passenden Unterricht die Rede sein soll. Es versteht sich von selbst, daß hier nicht gegen alles Vorsagen und Vortragen gesprochen wird; es wird nur behauptet, daß diese Unterrichtsweisen nicht als stehende Methoden auftreten sollen. Die Diktir-Methode steht, in Betreff der Thätigkeit des Lehrers, mit den beiden bisher beredeten Methoden auf gleicher Linie. Der Lehrer giebt. Der Schüler nimmt, oder soll wenigstens nehmen. Aber dieses Nehmen kann und soll, wie gesagt, in der Regel nur der ungebildeten oder der ganz ausgebildeten Anlage zugemuthet werden; in jenem Falle, wenn Gegenstände mechanisch, in diesem, wenn sie geistig aufgefaßt werden sollen. Aber die Fähigkeit, durch Diktiren belehrt zu werden, steht

nicht mehr auf der untersten Stufe menschlicher Ausbildung, und ihre Zulässigkeit setzt doch auch wieder einen nicht unbedeutenden Grad geistiger Schwäche voraus. Darum eignet sie sich für den gewöhnlichen Schulunterricht nicht.

Einleuchtender wird dieses noch, wenn wir sie genauer mit den beiden Methoden des Vorsprechens und des Vortragens vergleichen.

In beiden Fällen spricht der Lehrer zum Schüler in lebendiger Rede, mit allen Modulationen der menschlichen Stimme, und mit Begleitung der Mienen- und Augensprache. Damit ist eine lebendige Wechselwirkung zwischen dem Lehrer und dem Schüler eingeleitet, und dieser empfängt die ganze Macht der Erregung, welche der sprechende und durch Sprechen lebendig machende Menschengeist zu veranlassen im Stande ist. Und welches ist die Thätigkeit des Schülers? Vor einem Wesen seiner Art, das seine Gedanken in Klänge und Laute, also gewissermaßen in einen geistigen Leib, einzukleiden vermag, da sitzend, und dieser mächtigen Erregung — worin fast die ganze Menschenbildung besteht — sich hingebend, nimmt er in selbstthätiger Empfänglichkeit die Gedanken auf, und prägt sie dem eigenen Geiste ein. Wird an ihm, dem Schwachen, die Methode des Vorsprechens geübt, so muß er gleich den Beweis der geschehenen Empfänglichkeit liefern, indem der Vorsprechende verlangt, daß er nachspreche. Der Lehrer spricht vor, der Schüler spricht nach. Hier verbinden sich also in jedem Augenblicke Empfangen und Geben; die beiden Vermögen der Empfänglichkeit und Selbstthätigkeit werden angesprochen und geübt, vermittelt und erzielt durch die lebendige Rede des Mundes. — In der Methode des zusammenhängenden Vortrages wird zuerst auch die Empfänglichkeit des Zuhörers in Anspruch genommen. Hierin ist diese Methode der Methode des Vorsprechens gleich. Aber bei jener tritt, an die Stelle des Nachsprechens beim Vorsprechen, das Nachdenken, wozu die Kraft und Thätigkeit im Zuhörenden vorausgesetzt werden muß, wenn anders die Methode des zusammenhängenden Vortrages zulässig sein soll.

Nicht also verhält es sich mit der Diktir-Methode. Sie steht in beiden Rücksichten tief unter den Methoden des Vorsprechens und Vortragens, sowohl in Betreff der Thätigkeit des Lehrers, als der Thätigkeit des Schülers. Jener nimmt das zu Diktirende nicht in lebendiger Thätigkeit aus

dem eigenen Geiste, sondern er lies't dasselbe ab; er spricht die einzelnen Sätze nicht mit dem Tone der lebendigen Rede, begleitet von der Mienen- und Augensprache, wie es der Gehalt der Sache und die augenblickliche Stimmung des Vortragenden erheischt; sondern er sagt monoton Satz für Satz, einen Theil des Satzes nach dem andern, Wort für Wort, vor, wobei er nur beabsichtigt, daß der Schüler die Worte richtig auffasse, und die den einzelnen Lauten entsprechenden Buchstaben richtig mache. Des Schülers ganze Thätigkeit ist einzig darauf gerichtet, das Vorgesprochene richtig zu hören, und mit der Hand die Buchstaben dem Papiere anzuvertrauen. Von eigentlicher geistiger Thätigkeit kann hier weder von der einen, noch von der andern Seite die Rede sein. Es findet kein Wechselgespräch, kein Nachdenken statt. Man hört die unterbrochenen Worte des Lehrers und das diesen folgende Gekritzel der Federn; sonst ist alles stumm und todt. Die Schüler tragen nicht, wie es doch noch bei den Methoden des Vorsprechens und Vortragens der Fall ist, das Vorgetragene in den eigenen Geist, wenn auch nur in die niedere Seelenkraft des Gedächtnisses, sondern sie befestigen es mit todten Zeichen auf dem Papiere. Welches wird die Stimmung und der Zustand des diktirenden Lehrers und der niederschreibenden Schüler sein? Passivität auf der einen, und Passivität auf der andern Seite. Eine Sprechmaschine könnte die Stelle des Einen, eine Schreib- oder Kopir-Maschine die Stelle des Andern füglich vertreten. Der Lehrer hat keine Veranlassung, seine geistige Kraft zu gebrauchen, und die Schüler erhalten keine Anregung, die ihrige in Thätigkeit zu setzen. Darum lieben todte Lehrer und todte Schüler das Diktiren; darum hassen lebendige Lehrer und lebendige Schüler diese elende Methode. Man trete in eine solche Diktir-Stunde oder in eine solche Diktir-Schule. Man erwartet, wie überall im Kreise der aufstrebenden Jugend, geistige Thätigkeit, Geistesfunken und Geistesblitze. Man findet den Tod. Versucht man es, nach langem Diktiren — das dieselbe Wirkung auf den Schüler ausübt, wie anhaltendes Abschreiben — die geistige Thätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen, so kostet es einige Mühe und einige Zeit, bevor es gelingt. Das Diktiren hatte die Kraft des Schülers gelähmt, und von der Lähmung geht man nicht augenblicklich zur rüstigen Thätigkeit

über. Darum nennt Vieth mit Recht die Diktir-Methode die elendeste von allen.

Billig sollte man es daher erwarten, daß sie in Volksschulen und Seminarien nicht angewandt würde, nämlich nicht als Methode des Unterrichts. Daß in der Rechtschreibung und bei anderen einzelnen Gelegenheiten diktirt werden möge, tadeln wir deßwegen nicht. Aber die Forderung stellen wir, daß so wenig diktirt werde, als möglich. In der Regel ist es baare Zeit- und Papierverschwendung. Was soll der Schüler, der Seminarist, mit den Heften machen? Was der Student damit macht. Diesem nützen sie entweder nichts, oder er lernt sie auswendig. Eins ist so schlimm, als das andere. Ich muß gestehen, daß ich den Nutzen des Heftschreibens in keiner Hinsicht einzusehen vermag. Hat der Lehrer eigene Gedanken oder neue Zusammenstellung der Wahrheiten, wie sie in Büchern noch nicht vorkommt, so übergebe er seinen Schatz dem Drucke. Dann kauft ihn der Schüler für den zehnten Theil des Geldes; die Zeit, welche sonst mit dem Diktiren verschwendet wurde, kann nun zur Erregung der Denkkraft benutzt werden; und das Publikum hat Gewinn von solcher öffentlichen Mittheilung. Hat der Lehrer aber nichts Neues, so gebrauche er, wenn er eines Leitfadens nicht entbehren kann, irgend einen der bereits vorhandenen, und übe die Schüler in geistiger Auffassung, oder auch in der Kritik des Gedruckten. Oder hält er es für besser, was in vielen Fällen wirklich das Bessere ist, keinen gedruckten Leitfaden zu gebrauchen, so entwickle er selbstthätig in und mit den Schülern den Unterrichtsstoff, und leite dieselben an, sich den Leitfaden, nach den Unterrichtsstunden, selbst zu schreiben. Kurz, ich kenne keinen Grund, welcher die durch das Diktiren herbeigeführte Verschwendung von Zeit und Papier und die dadurch erfolgende Abschwächung der Schüle. rechtfertigen könne.

Seminarien haben nach meiner Ansicht noch besondere Verpflichtung, sich des Diktirens als Methode zu enthalten. Diese Anstalten sollen, ihrem Zwecke zufolge, nur mustergültige Unterrichtsmethoden wählen, damit der Seminarist an sich selbst die besten erfahren habe, und dadurch von selbst die Befähigung erhalte, sie nach ihrem Werthe zu schätzen und anzuwenden. Dann besteht auch der Werth der Seminarien hauptsächlich weniger darin, daß sie den Seminaristen eine Masse Unterrichtsstoff einzwängen, oder auf dem

Papiere mittheilen, als darin, daß die künftigen Volkslehrer geistig geweckte Menschen werden, denen es unmöglich ist, geistlos oder gar geisttödtend zu verfahren. Der diktirende Lehrer legt den Beweis der eignen Schwäche offenkundig hin. Wenn er seines Stoffes ganz mächtig wäre, so bedürfte es weder für ihn, noch für die Schüler solches Gängelbandes. Oder er giebt den Beweis der Trägheit. Es ist nichts leichter, als das Diktiren. Man kann dabei vegetiren. Wenn der Lehrer daher die geistige Weckung der Zöglinge wirklich als nothwendig erkennt, so vernichtet er durch sein Verfahren seine eigenen Zwecke.

Ueberdieß sollen die Seminaristen in den Seminarien die wichtigsten Bücher ihrer Fächer kennen, die Büchersprache verstehen und aus Büchern sich belehren lernen. Das lernt man aber nicht durch das Diktiren, auch nicht durch das Heftschreiben, sondern das lernt sich nur durch den Gebrauch der Bücher selbst. Und als nächstes, erstes und wichtigstes Mittel zur Erreichung dieses wichtigen Zweckes ist die Anleitung der Zöglinge, sich selbst nach dem geistig weckenden Unterricht des Lehrers einen Leitfaden zu schreiben, anzusehen. Nach meiner Erfahrung fühle ich mich gedrungen, beides, die schriftliche Anlegung eines eigenen Leitfadens und den Gebrauch lehrreicher Bücher über denselben Gegenstand, anzurathen. Jenes zuerst, dieses zuletzt. Wenn der Lehrer z. B. die Schüler in die Raumlehre einführen will, so sagt er nichts vor und er trägt nichts vor; sondern er findet mit den Schülern die geometrischen Wahrheiten. Diese werden nach den Unterrichtsstunden in ein Heft eingetragen. Ist auf solche Weise die Raumlehre zu Ende, und dadurch nothwendig in die Köpfe der Schüler gebracht, so gebe man den Schülern (hier den Seminaristen) Werke, welche die Raumlehre abhandeln, in die Hand, wo möglich jedem Schüler ein anderes. Nun findet er den Stoff anders behandelt und dargestellt; nun vergleicht er. Er findet Bekanntes und Neues; jenes begrüßt er als einen alten Freund, an den sich dieses, nach dem Gesetze geistiger Verwandtschaft und Entwickelung, anschließt. Nun kann man seine Beurtheilungskraft in Ansehung der passenden oder unpassenden Darstellung üben; nun findet sich Gelegenheit zur Kritik des von Andern Gegebenen. Nun erlangt der Schüler die Kenntniß verschiedener Bearbeitungen seiner Lern- und Lehrgegenstände, Uebung in dem Verständniß der

Bücherſprache und die Fähigkeit, ſich aus Büchern zu unterrichten, welches Mittel oft das einzige iſt, durch welches der iſolirte Schullehrer ſich fortbilden kann. Dann hat man mehr gethan, als ihn zum Verſtehen eines diktirten Heftes angeleitet; und die leicht hervortretende, vielleicht auch hier oder da beabſichtigte Meinung, als beſitze er in ſeinem Hefte einen unbekannten Schatz, kommt dann gar nicht auf. Und dann hat man mehr geleiſtet, als was durch das elende Diktiren jemals geleiſtet werden kann. —

(Fortſetzung folgt.)

V.

Ueber die Methode des Unterrichts in der Weltkunde.

Ueber den Unterricht in der Geographie und anderen Zweigen der sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse herrschen noch sehr verschiedene Ansichten. Am weitesten stehen sie aus einander, wenn man die Anfangspunkte des geographischen Unterrichts betrachtet. Dort beginnt man mit der Betrachtung des Globus, hier mit der Stelle im Raume, auf welchem der Lehrer mit seinen Kindern steht. Dort schreitet man vom Allgemeinsten, Entferntesten, Ganzen zu dem Speciellsten, Nächsten, Einzelnsten fort, hier umgekehrt. Jenes ist die Lehrweise der älteren Zeit, dieses hat sich in der jüngsten Zeit geltend gemacht; doch noch mehr auf dem Papiere, als im Leben. Ehe wir unsre Meinung sagen, wollen wir noch einige geringere Gegensätze berühren.

A hält auf den Unterricht in der Erdbeschreibung wenig, B Alles; dagegen legt A mehr Werth auf die Beschreibung der Thiere in fremden Erdtheilen und der nahen Giftpflanzen; von Ratten und Mäusen aber spricht er nicht, weil die Kinder diese Thiere besser kennen als er selbst, und weil dieses den Eltern im Dorfe ein Anstoß sein möchte; C verweiset den naturgeschichtlichen und geographischen Unterricht ganz aus seiner Schule, weil Wichtigeres zu thun sei, und das Namenwerk der Naturgeschichte und Erdbeschreibung zum eitlen Wissen gehöre, der Heimath und der Einfachheit des Lebens entfremde, raisonnirende Zeitungsleser und Kannegießer bilde, und von dem Lesen der Bibel und des Gesangbuches entferne.

Der eine Lehrer der Geographie lies't den Schülern die Geographie vor, der andre diktirt ihnen Namen und Zahlen, der dritte gibt ihnen Charten mit Namen in die Hand und ein geographisches Buch dazu, der vierte erzählt und lies't Reisebeschreibungen vor, und ein fünfter und sechster macht es wieder anders. Hier lernen die Schüler eine Masse von Namen, von Städten, Dörfern, Flüssen, Ländern, Meeren, Seen, Bergen mit Zahlen über Bevölkerung und Volksmenge und andre statistische Dinge, dort wird nichts auswendig gelernt, nur gelegentlich angemerkt und häufig wiederholt. Jener Lehrer will den Schülern alle Notizen, die er sich aus einem reichen Bücherschatze oder auf Reisen gesammelt hat, mittheilen, dieser beschränkt sich auf die Mittheilung eines leeren und kahlen Gerippes ohne Leben.

Doch die Leser kennen die unendliche Mannigfaltigkeit der Lehrweisen und Manieren. Unter solchen Umständen kann von Methode nicht eigentlich die Rede sein; es herrscht vielmehr die Willkühr und Laune der Lehrer. Zur Rechtfertigung solcher Willkühr hört man sehr häufig den herrlichen Grund, daß man sich bei seiner Methode sehr wohl befinde. Solche Lehrer setzen wir in unsern Lesern nicht voraus.

Wir beschränken uns in diesem Vorworte auf das Wesentlichste, und reden von dem ersten Unterrichte über die Natur. Sehr glücklich ist derselbe von Harnisch Unterricht in der Weltkunde genannt worden. Die Pestalozzische Schule veranlaßte nämlich die Ansicht, daß die verschiedenen Theile der Naturkenntnisse in bestimmte Verbindung, in Zusammenhang und Einheit gebracht werden mußten. Man nannte das Ganze Kenntniß der Welt; daher Weltkunde, welche Naturgeschichte, Geschichte, Physik, Geographie und damit verwandte Dinge umfaßt. Nun stand man auf ganz anderem Standpunkte. Zuerst entstand nun die Frage: womit soll dieser Unterricht begonnen werden? Die folgende Antwort darauf spricht unsre Ansicht aus. Wir fassen dieselbe in den einen Satz:

Ein methodischer, d. h. ein zweckmäßiger, bildender Unterricht in der Weltkunde darf nicht mit dem Entfernten, sondern muß mit dem Nächsten anfangen. Wir erläutern diese Ansicht noch durch einige Bemerkungen, deren Richtigkeit im Ganzen sich bei weiterem Nachdenken jedem Lehrer aufdrängen wird. Auch

hat sich dieselbe bereits in Erfahrungen bewährt. Wir können uns deßhalb kurz fassen.

a. Der Grundsatz: »schreite in allem Unterrichte vom Bekannten, Nächsten, zum Unbekannten, Entfernten fort!« steht in der Pädagogik fest. Seine Anwendung auf den geographischen Unterricht oder auf den Unterricht in der Weltkunde bedarf daher keiner weitern Begründung. Mancher möchte aber vielleicht den Grundsatz: »beginne mit dem Einfachen und reihe an dasselbe das Zusammengesetztere!« entgegensetzen, und deßhalb jenem nicht folgen wollen. Es könnte nämlich scheinen, daß der Erdball, als Ganzes betrachtet, das Einfachere sei, deßhalb mit der Betrachtung desselben, also mit einem Theile der mathematischen Geographie, angefangen werden müsse. Allein bei einem Conflikte oder Streite der beiden genannten Grundsätze, muß der zweite dem ersten weichen. Denn nach bekannten Gesetzen reiht unser Geist das Unbekannte an das Bekannte; ohne solchen Zusammenhang bleibt das Unbekannte ein Unbekanntes.

b. In der Weltkunde, wie in allem Wissen, ist das Naheliegende, die Umgebung, das Wichtigste. Was liegt daran, ob die Kinder (oder der Mensch überhaupt) in allen fremden Ländern und Meeren zu Hause sei — was doch immer nur scheinbar der Fall ist — aber daran liegt viel, daß er seine nächste Umgebung genau kenne, an ihr seine Sinne und seinen Verstand geübt habe und heimisch sei in der Heimath. Wie überall im Unterricht, also in der Weltkunde, zuerst das Nächste als das für den Menschen Bedeutungsvollste, Wichtigste; späterhin, wenn es Zeit und Umstände erlauben, gehen wir in die Fremde.

c. Ohne die Kenntniß der Umgebung bleibt der Unterricht über die Fremde unverständlich. Ich berührte dieses schon unter a. Der Unterricht über Naturgegenstände und Naturbegebenheiten, wie er in den alten Schulen in der Regel gegeben wurde, war für die Schulstube, nicht für das Leben berechnet; er gab statt der wirklichen Anschauungen Wörter, lehrte die Natur aus Büchern, handelte von der Südsee, statt von dem Wohnorte, beschrieb die Pflanzen und Thiere des inneren Afrika, statt die Pflanzen und Thiere der Heimath sinnig zu betrachten, berief sich auf Experimente, welche man mit unbekannten künstlichen Apparaten machen könnte oder gemacht hätte, statt den Blick der Jugend auf die merkwürdigen alltäglichen Erscheinungen bei Tag und

Nacht, in Wohnstuben, Küchen, Kellern und Gärten aufmerksam zu machen. Also ist es nicht gut; denn der Schüler eignet sich bei solchem Unterrichte höchstens die Wörter und Namen an. Aber verständiger wird er dadurch nicht. Wer selbst nach der alten Weise in der Naturkunde unterrichtet worden ist, wird die Wahrheit des Behaupteten an sich selbst erfahren haben.

d. Die Einführung in die Fremde, ohne feste Kenntniß der Heimath, veranlaßt die Jugend zu dem unbestimmten leeren Treiben und Haschen nach dem Weiten, Entfernten, macht unzufrieden und unglücklich, und verrückt den Kindern den rechten Gesichtspunkt, aus welchem sie die Welt anzusehen haben. Ist es nicht eine ganz alltägliche Erscheinung, daß viele Menschen sich für die Ereignisse und Angelegenheiten Columbia's und der Provinzen am Plata-Strome, nicht aber für die Ereignisse ihrer Heimath interessiren; daß viele Menschen Glück und Heil von der Ferne, von ganz unwahrscheinlichen Ereignissen, erwarten, und die Verhältnisse ihrer Umgebung mit für die schlimmsten und traurigsten erachten? Diese verkehrte Sinnesart wird durch einen Unterricht, wie wir ihn oben bezeichnet haben, sehr befördert. Darum stehe man davon ab.

Also

1) Kunde der Heimath.
2) Kunde der näheren Umgebung, des Kreises, der Provinz.
3) Kunde des Vaterlandes, Preußens oder Deutschlandes.

In so weit sind wir mit denjenigen, welche den bezeichneten neuen Gang in der Weltkunde vorgezeichnet haben, einer Meinung. Nun aber meinen wir, daß es Zeit sei, nicht in derselben Weise an die Kunde des Vaterlandes den Unterricht über die benachbarten Länder, endlich Europa's, dann der übrigen Welttheile, anzureihen; vielmehr scheint es uns gerathener, nunmehr den Erdball als Ganzes zu betrachten, die wichtigsten mathematisch-geographischen Verhältnisse zu erläutern, die Vertheilung des Landes und des Wassers auf der Erdoberfläche zu betrachten, überhaupt den Blick auf's Ganze zu richten, und also, nachdem in den drei ersten Kursen immer Einzelnes an Einzelnes angereiht wurde, nunmehr das Allgemeine aufzufassen, und von diesem zu weniger Allgemeinem u. s. w., u. s. w., bis zu dem Speciellsten herabzusteigen. Diese Aenderung in dem Gange

vom 4ten Kursus an bringt Abwechselung in die Unterrichtsweise, gewährt dem Schüler den Vortheil zweier verschiedener Weltansichten, und erleichtert die Uebersicht über das Ganze, wozu ihn der frühere Unterricht befähigt hat. Sehr schön ergänzen und vollenden diese beiden Betrachtungsweisen einander. Man ging von der Heimath aus, zog zuerst einen kleinen, dann einen größeren Kreis um dieselbe, und erweiterte denselben fort und fort, bis der Schüler sich als Mitglied des Vaterlandes fühlte. Viele Schüler brauchen nicht weiter geführt zu werden, und können es nicht. Nun erweitert man auf einmal den Blick, indem man den Standpunkt verändert. Der Schüler betrachtet sich nun als einen Bürger der Erde, und die Erde als ein Glied in einer unendlichen Kette, lernt alsdann die allgemeinen Theile der Erdoberfläche und dann engere und speciellere Verhältnisse kennen, bis er wieder zum Vaterlande und zur Heimath zurückkehrt, von der er ausgegangen war. Diese Kenntnisse und Ansichten gehören für reifere, regelmäßig und lange die Schule besuchende Schüler.

Wer nun nach diesem kurz angedeuteten Lehrgange unterrichten will, muß seine Heimath genau kennen, also mit eigenen Augen seine Umgebung genau betrachtet haben. Das ist seltner, als man glaubt. Jeder Lehrer beginnt daher auf eine eigenthümliche Weise, nämlich jeder mit dem Orte, wo seine Schule steht, oder mit der Schule selbst. Daran reiht sich nach und nach die Kenntniß der Gemeinde, der Bürgermeisterei, des Landkreises, des Regierungsbezirks, der Provinz, in welchem der Schulort liegt. Begreiflicher Weise kann nicht die Beschreibung jeder Schule, jedes Dorfes, jeder Bürgermeisterei im Drucke erscheinen. Jeder Lehrer hat sich also durch eigene Anschauung die nöthigen Kenntnisse seiner Umgebung zu erwerben.

Wünschenswerth aber möchte es sein, von jeder Provinz eine eigene, genaue und für den Schulunterricht passende Beschreibung zu besitzen. Eine solche hat Harnisch früherhin von Schlesien und kürzlich von dem Preußischen Sachsenlande geliefert, welche ohne Zweifel jetzt im Buchhandel erschienen sein wird. Es läßt sich erwarten, daß die Ausführung vollkommen gelungen ist. Ich halte es nun für sehr zeitgemäß, ein Werkchen über die Rheinprovinzen, nach ähnlichen Grundsätzen, für den Schulunterricht zu schreiben. Möchte sich bald ein tüchtiger Lehrer der Rheinprovinzen

an die Arbeit machen! Ich bin nicht im Stande, die Ausführung des Ganzen zu übernehmen, bin aber gern erbötig, an dem wissenschaftlichen — nicht aber am geschichtlichen — Theile mitzuarbeiten. — Gern möchte ich nun alsbald zur Einführung eines zweckmäßigen, bildenden Unterrichts in der Weltkunde beitragen, und diejenigen, welche den bisherigen Bemerkungen beipflichten, veranlassen, nach den aufgestellten Ansichten den Unterricht zu beginnen. Zu diesem Zwecke wird der nachfolgende Aufsatz abgedruckt. Derselbe ist so ausführlich ausgearbeitet, daß er einer weiteren Bevorwortung nicht bedarf. Der einzelne Lehrer, welcher bisher nach der alten Weise begann, möge nun den genau vorgezeichneten Weg einschlagen. Die Erfahrung wird die Richtigkeit desselben bestätigen.

VI.

Leitfaden für den Unterricht in der Weltkunde.

» Wie kann der, der seinen Bruder, den er sieht, nicht liebt, Gott lieben, den er nicht sieht? Und wie kann der den Erdball und das Weltall kennen lernen, der seine Heimath nicht kennt? «

Vorbemerkung. Die Kunde der Welt fußt auf die Kunde der Heimath mit ihren nächsten Umgebungen. Letztere giebt erst einen sichern und festen Grund zu der erstern; sie giebt den Maßstab und die Kraft, entferntere Gegenden, ihrem wahren Wesen nach, kennen zu lernen, und es ist darum, bei der Heimathkunde, nicht bloß auf ein unmittelbares Kennenlernen des Stück Landes, das der Kinder Welt ist, allein abgesehen. Die Heimathkunde ist die Vorbereitungsschule zu der großen Weltreise, zu einer richtigen Weltkunde; sie macht blöde Augen zu scharfsehenden, taube Ohren zu feinhörenden, und fühllose Herzen zu zartfühlenden und hochschlagenden, nicht nur für die Nähe, sondern auch für die Ferne; sie theilt Vergrößerungsgläser aus, durch die die fernliegenden Gegenden einigermaßen in ihrer wahren Gestalt betrachtet werden können; sie giebt ein lebendiges Modell, nach welchem jene fernen Gegenden, die das Auge nicht erreichen kann, vergleichungsweise können erkannt und betrachtet werden, sie ist die Leiter, die das Höher- und Fernliegende mit dem Niedrig- und Naheliegenden verbindet, und auf der jenes von diesem aus erreicht und gesehen werden kann.

Mit der nächsten Heimath also, mit der Welt des Kindes, muß die Weltkunde beginnen, und mit ihr muß der Schüler erst genau bekannt gemacht werden, ehe er weiter geführt werden kann. Wie diese Heimathkunde betrieben wird, darauf kommt sehr viel an. Nicht die Methode allein ists aber, von der viel abhängt; auf den Geist und die Gesinnung des Lehrers kommts wohl, in allen Din-

gen, am meisten an, und nur ein, sich den Kindern hingebender, rascher, umsichtiger und gewandter Lehrer wird bildenden Unterricht in der Weltkunde ertheilen.

Wo möglich, richte es der Lehrer so ein, daß er um Ostern die Weltkunde beginne, damit er die Anfänge gerade im Sommer durchnehmen könne.

Die Kinder haben bei diesem Unterrichte zu Anfang nichts weiter nöthig, als eine Schiefertafel, nebst Griffel und Lineal. In der Folge ist auch ein Maßstab unentbehrlich, den vielleicht das Lineal enthalten, oder den der Lehrer den Schülern selbst machen kann, indem er in gerade Stäbchen Zolle einkerbt. Ist es den Kindern möglich, sich auch einfache Zirkel anzuschaffen, so ist es um so besser, und die Sache läßt sich dann auch um so vollkommner ausführen.

Daß der Lehrer alle diese Hülfsmittel auch selbst besitze, setze ich voraus.

In Betreff der Ausführung dieses Leitfadens muß ich noch folgendes bemerken: Derselbe ist zwar ganz in der Schule entstanden; doch macht er nicht Anspruch auf buchstäbliche Nachahmung; er soll jedoch den Lehrern den Weg im Allgemeinen und Einzelnen genau vorzeichnen, so daß jeder den Pfad gebahnt findet. Begreiflicher Weise wird der Eine Manches kürzer, Anderes weitläuftiger behandeln, als es hier geschehen ist. Das finde ich ganz recht, daß der selbstständige Lehrer ab- und zuthut, und ich werde mich freuen, wenn meine Arbeit dazu die Veranlassung giebt. Für die Richtigkeit des Weges selbst aber glaube ich einstehen zu können.

I. Die Heimath.

A. Die engere Heimath, oder die Schule und das elterliche Haus in der nächsten Umgebung.

1. Die Schulstube und die sich darin vorfindenden Gegenstände.

Die Kinder werden mit den Gränzen der Schulstube und mit allen darin befindlichen Gegenständen genau bekannt

gemacht. Sodann wird die Stube, und Gegenstände in derselben, gemessen und im Grundrisse gezeichnet.

Daß der Lehrer hierbei fragend verfahre, versteht sich von selbst. Die Hauptsache ist, daß er die Sache recht lebendig betreibe, und die Kinder in steter Aufmerksamkeit erhalte, was nicht fehlen wird, in wie fern er nur auf eine freundliche und kindliche Weise sich mit den Kindern zu unterhalten versteht; denn wenn die Kunde der Heimath für Kopf und Herz der Schüler fruchtbringend werden soll, so muß der Unterricht in derselben einer frohen Unterhaltung ähnlich sein.

Daß das Kind immer vollständig antworte, und deßwegen in der Regel die Frage in die Antwort lege, ist nothwendig.

Ich mache es in meiner Klasse ungefähr so:

Lehrer. Sage mir doch, du N., wie nennen wir diese Stube, in der wir uns gegenwärtig befinden?

Schüler. Die Schulstube. *)

L. Nenne andere Stuben, die keine Schulstuben sind!

S. Die Wohnstube, die Schlafstube, die Kochstube, die Backstube u. s. w.

L. Warum nennt man diese Stube die Schulstube?

S. Weil Schule darin gehalten wird.

L. Und warum werden die andern Stuben mit den verschiedenen Namen Wohn-, Schlafstube ꝛc. benannt?

S. Weil man in der Wohnstube wohnt, in der Schlafstube schläft ꝛc.

L. Worin sind alle Stuben einander ähnlich?

S. Darin, daß sie mehrere Wände, einen Fußboden, eine Decke, und Thüre und Fenster haben.

L. Wie weit dehnt sich diese Schulstube aus?

S. Von der Vorderwand bis zur Hinterwand, von der linken bis zur rechten Wand und von dem Fußboden bis zur Decke.

L. Welche Wand nennt ihr die vordere, welche die hintere, welche die rechte, welche die linke?

Die Schüler deuten auf die einzelnen hin.

---

*) Wegen Ersparniß des Raums gebe ich nicht die vollständigen Antworten. Hier muß die Antwort eigentlich heißen: die Stube, in der wir uns gegenwärtig befinden, nennen wir die Schulstube.

L. Warum nennt ihr diese die vordere, diese die hintere, diese die rechte und diese die linke Wand?

S. Weil diese vor, jene hinter uns ist, diese zur rechten und jene zur linken Hand liegt.

L. Warum nennt man dies den Fußboden, und jenes die Decke?

S. Weil wir auf dem Fußboden mit den Füßen stehen und gehen, und die Decke die Stube bedeckt.

L. Da die Stube mit den Wänden, mit dem Fußboden und mit der Decke endigt, so können wir diese Dinge mit welchem gemeinschaftlichen Namen benennen?

S. Enden der Stube.

L. Oder wir können ihnen den Namen geben, den die Enden der Felder führen, nämlich:

S. Gränzen.

L. Wodurch wird also die Stube begränzt?

S. Durch die Vorder-, Hinter-, rechte und linke Wand und durch den Fußboden und die Decke.

L. Sind diese Gränzen alle einander gleich?

S. Nein, sie sind nicht alle einander gleich.

L. Welche sind einander am meisten ähnlich?

S. Am meisten sind die 4 Wände, und Fußboden und Decke einander ähnlich.

L. Wodurch unterscheiden sich die 4 Wände von dem Fußboden und der Decke?

S. Dadurch, daß die Wände Mauern sind, der Fußboden aber und die Decke aus Brettern bestehen.

L. Wodurch unterscheiden sich die 4 Wände vom Fußboden und der Decke, in Hinsicht ihrer Lage?

S. Dadurch, daß die 4 Wände eine senkrechte Stellung haben, während die Decke und der Fußboden wagerecht liegen.

L. Woraus bestehen die Wände?

S. Aus Ziegeln.

L. Man sieht ja aber keine Ziegel, und warum nicht?

S. Weil sie mit Kalk übertüncht sind.

L. Da bestänben also die Wände nicht nur aus Ziegeln, sondern auch aus Kalk, und vielleicht findet sich noch ein dritter Bestandtheil?

S. Ja, auch Sand ist an ihnen.

L. Auf welche Weise ist der Sand in und an die Mauern gebracht worden?

S. Er ist mit dem Kalk vermischt worden.

L. Wißt ihr, wie man eine solche Mischung nennt?
S. Ja, man nennt sie Mörtel.
L. Welches sind also die Hauptbestandtheile der Wände?
S. Ziegel und Mörtel.
L. Und auf welche Weise sind diese Bestandtheile mit einander vereinigt?
S. Der Mörtel wird zwischen die Ziegel geschmiert, damit diese fest liegen bleiben.
L. Der Mörtel ist also das Bindungsmittel oder der Kitt der Ziegel, und ohne ihn könnte man aus bloßen Ziegeln eine Stube und kein Haus bauen; denn wollte man auch die Ziegel zu einer Mauer zusammenstellen, so würde sie nicht lange stehen, und durch einen starken Stoß umfallen. Wer weiß mir aber zu sagen, woraus die Ziegel bestehen?
S. Aus Lehm.
L. Und wer weiß es, wie die Ziegel gemacht werden?

Anmerk. Der Lehrer läßt eins von den Kindern, welches das Ziegelstreichen und -Brennen gesehen hat, die Sache beschreiben, hilft ihm dabei durch Erläuterungen und Verdeutlichungen, oder macht selbst die Beschreibung, im Fall es noch kein Kind gesehen haben sollte. Auf gleiche Weise wird auch die Zubereitung des Kalkes den Kindern klar gemacht, und sollte sich gar in der Nähe eine Ziegelei oder ein Kalkbruch mit einer Kalkbrennerei befinden, so unterlasse es der Lehrer ja nicht, die Schüler (vielleicht an einem Nachmittage des Mittwochs oder Sonnabends,) hinzuführen, und sie die Sache genau sehen zu lassen; denn das ist eine Wahrheit, die Niemand umzustoßen im Stände ist, daß Selbstsehen, Selbsterleben treuere Bilder und tiefere Eindrücke giebt, als die genaueste Beschreibung und das getroffenste Bild. So auch versäume es der Lehrer nicht, sie das Bauen eines Hauses sehen zu lassen. Haben die Kinder alles dies selbst gesehen, so hat das belehrende Wort einen festen Grund, und der Unterricht erzielt dann den wichtigen Zweck, das Dunkle klar, das Klare deutlich zu machen.

L. Ihr sagtet schon, daß der Fußboden und die Dielen aus Brettern beständen; sagt mir nun, woraus die Bretter gemacht sind?
S. Aus Baumstämmen.
L. Wer weiß zu sagen, wie die Bretter aus Baumstämmen gesägt werden?

Anmerk. Auch hier erzählt das Kind, welches das Bretterschneiden gesehen hat, befindet sich in der Nähe eine Brettmühle, oder sind Zimmerleute da, die Bretter sägen, so ist es des Lehrers Pflicht, daß er die Kinder zum genauen Sehen, nämlich zum Anschauen und Betrachten dessen, was sich daselbst begiebt, veranlasse.

Der Lehrer fährt dann weiter fort.

L. Bestehen die Wände aller Stuben aus Ziegeln und Mörtel?

S. Nein; es giebt auch Wände, die nur aus Balken, andere die aus Brettern und noch andere, die aus Balken und Lehm, mit Stroh vermischt, bestehen.

Anmerk. Sind dergleichen Stuben im Ort, so bewerkstellige es der Lehrer, daß die Kinder sie sehen, wenn sie ihnen noch nicht zu Gesicht gekommen sind. Er kann auch hier gleich die Anforderung anschließen:

L. Die Kinder, deren Eltern in Stuben wohnen, welche Bretter-Wände haben, heben die Hand in die Höhe!

Eins von diesen beschreibt nun, auf welche Weise die Bretter befestigt sind.

L. Welche von euch wohnen in Stuben, deren Wände aus Balken bestehen?

Eins von diesen Kindern beschreibt den Zusammenhang der Balken.

L. Ihr übrigen, die ihr in Stuben wohnt, deren Wände aus Balken und Lehm bestehen, hebt die Hände in die Höhe!

Du, Gottlieb, sollst angeben, auf welche Weise die Balken mit dem Lehm verbunden sind!

Man nennt diese Bauart Bindwerk.

L. Wodurch unterscheiden sich die 4 Wände von einander?

S. Dadurch, daß die Vorderwand die Thüre enthält, die Hinterwand 4, die linke 2, und die rechte gar keine Fenster, sondern eine Nische hat.

L. Wozu dient die Thüre?

S. Zum Aus- und Eingehen.

L. Von wem und woraus ist die Thüre gemacht?

S. Die Thüre ist aus Holz vom Tischler gemacht.

L. Bestehen alle Theile der Thüre aus Holz?

S. Nein, es sind auch Theile von Eisen daran.

L. Nenne diese Theile!

S. Das Schloß und die 2 Haspen mit ihren Angeln, worin die Thüre hängt.

L. Wozu dient das Schloß?

S. Zum Verschließen.

L. Werden diese Eisentheile auch vom Tischler gemacht?

S. Nein, vom Schlosser.

L. Woher kommt das Eisen?

Anmerk. Hier bietet sich dem Lehrer die Gelegenheit dar, die Kinder durch lebendige Beschreibung mit dem Eisenbau, dem Eisen-

schmelzen und Bearbeiten des Eisens bekannt zu machen; auch zeigt er ein Stück rohen Eisensteins vor. Auch die Farbe der Thüre kommt in Betracht, und die Zubereitung derselben wird klar gemacht.

L. Wozu dienen die Fenster?

S. Dazu, daß das Licht durch sie in die Stube dringen kann.

L. Dann sind ja wohl die Glasscheiben überflüssig?

S. Nein, sie halten Wind und Regen ab.

L. Wißt ihr, woraus und wie das Glas gemacht wird?

Anmerk. Weiß es ein Kind, so macht es vom Glasschmelzen und Glasblasen eine Beschreibung; sonst thue es der Lehrer und erzähle zugleich, auf welche Weise das Glas erfunden worden ist.

L. Nicht überall hat man in den Fenstern Glasscheiben. Wer von euch weiß es, woraus andre durchsichtige Scheiben gemacht werden?

S. Aus Oelpapier, Horn ꝛc.

L. Habt ihr schon solche Scheiben gesehen?

S. Ja, in den Fenstern auf Frühbeeten und in Laternen.

L. Wie nennt man den Mann, der die Fenster macht?

S. Man nennt ihn Glaser.

L. Wie nennt man die hölzerne Einfassung der Fenster?

S. Fensterrahmen.

L. Sind die Rahmen aller Fenster aus Holz gemacht?

S. Nein, es giebt Fensterrahmen, die nur zum Theil aus Holz, zum Theil aber aus Blei gemacht sind.

Anmerk. Hierbei wird die Gewinnung und Zubereitung des Bleies in Betracht gezogen, und der Lehrer zeigt ein rohes Stück Bleierz, Bleiglanz, vor.

L. Wozu dient die Nische?

S. Um einen Schrank, oder sonst etwas hineinsetzen zu können.

L. Noch befindet sich in dieser und in allen Stuben unsrer Gegend ein unbeweglicher Gegenstand, der ihnen unentbehrlich ist, wenn wir zu jeder Zeit Gebrauch davon machen sollen, der aber nur im Winter seine Dienste leistet; was für ein Gegenstand ist das?

S. Der Ofen.

L. Wozu dient der Ofen?

S. Zum Heizen der Stube.

L. Auf welche Weise geschieht das?

S. Es wird Holz, oder es werden Steinkohlen und sonstige Brennmateriale hineingelegt und angezündet.

L. Sind die Oefen, in Hinsicht der Form und der Masse alle einander gleich?

S. Nein, es giebt viereckige (eigentlich vierseitige) runde, und zum Theil viereckige und zum Theil runde Oefen, die aus Eisen, aus Kacheln, oder aus Ziegeln bestehen können.

L. Bezwecken alle Oefen das Erwärmen der Stuben?

S. Nein, es giebt auch Backöfen, worin gebacken, Kochöfen, worin gekocht wird, auch Ziegel-, Kalk-, Eisenschmelzöfen u. s. w.

L. Wodurch wird der Ofen begränzt?

S. Durch die Grund-, Ober- und die 4 Seitenflächen. (Es ist hier von einem 4seitigen Ofen die Rede, der aus Kacheln besteht.)

L. Sind seine Gränzen einander gleich?

S. Nicht alle, sondern immer 2 und 2 sind einander gleich.

L. Gebt die gleichen Flächen an!

S. Die vordere Seitenfläche ist gleich der hintern, die rechte gleich der linken und die obere gleich der untern.

L. Wie nennt man den obern und untern Vorsprung der Ofens?

S. Den obern und untern Ofenkranz.

L. In wie viele Theile läßt sich der Ofen füglich zerlegen?

S. In drei, nämlich in den Ofenfuß, in den Mittel- oder eigentlichen Ofen und in den Oberofen mit der Ofendecke.

L. Was bemerkt ihr am Mittelofen?

S. Die Ofenthüre.

L. Wozu dient die Thüre?

S. Zum Einheizen.

L. Woraus besteht sie?

S. Aus Eisen.

L. Warum nicht auch aus Holz, wie die Stubenthüre?

S. Weil sie sonst leicht verbrennen könnte.

L. Was bemerkt ihr am Oberofen?

S. Die Ofenröhre?

L. Wozu dient die Ofenröhre?

S. Zum Ableiten des Rauchs.

L. Wer verfertigt Kachelöfen?

S. Der Töpfer.

Anmerk. Wie das geschieht, wird wieder erläutert.

Dies wird genug sein, um zu zeigen, auf welche Weise zu Anfang die Weltkunde zu betreiben sei. Die Hauptsache

dabei ist, daß die Kinder auf alle Gegenstände um sie her recht aufmerksam gemacht werden, und sie ihre Sinne gehörig brauchen lernen.

Nach der genauen Betrachtung des Ofens werden auch alle die andern Gegenstände, die sich in der Stube befinden, durchgegangen, mit Berücksichtigung ihrer Gestalt (Form und Größe), Masse, Farbe, Zwecke u. s. w. Bei einem viereckigen Tische kämen also z. B. in Betracht: 1) Das Gestell, bestehend aus den 4 Beinen, welche umgekehrte, 4seitige, etwas spitz zulaufende Säulen bilden, und aus den 4 Seitenbrettern, deren Breiten rechtwinklig zusammen gefügt sind, und die den Tischkasten bilden, welcher die Schublade enthält. 2) Das Tischblatt, welches von 6 Flächen, der obern und untern, vordern und hintern, rechten und linken Fläche begränzt wird, 12 rechtwinklige Kanten und 8 3kantige Ecken zählt. Die Kanten sind 1) die vordere obere, 2) die vordere untere, 3) die hintere obere, 4) die hintere untere, 5) die rechte obere, 6) die rechte untere, 7) die linke obere, 8) die linke untere, 9) die rechte vordere Seitenkannte, 10) die linke vordere Seitenkannte, 11) die rechte hintere und 12) die linke hintere Seitenkante. (Die 4 letzten sind die kurzen senkrechten Kanten.) Die Ecken heißen und sind: 1) die rechte, vordere, obere; 2) die linke, vordere, obere; 3) die rechte, hintere, obere; 4) die linke, hintere, obere; 5) die rechte, vordere, untere; 6) die linke, vordere, untere; 7) die rechte, hintere, untere, und 8) die linke, hintere, untere. Nun werden die Höhe, die Länge und Breite des Tisches und die einzelnen Theile desselben zuerst abgeschätzt und dann gemessen, die Masse, Farbe und der Zweck beachtet u. s. w.

Sind auf diese Weise die Gegenstände der Stube alle durchgegangen, so geht der Lehrer nun über zum Messen und Auftragen verschiedenartiger Flächen, und endigt mit dem Messen und Auftragen des Grundrisses der Stube.

Anmerk. Hierbei ist zu wünschen, daß jeder Schüler mit einem Maaßstabe und mit einem Zirkel versehen ist. — Ein Maaßstab läßt sich leicht machen, denn in jedes gerade Stäbchen, von der Länge eines Fußes, lassen sich die Zolle, ohne große Mühe, einkerben; aber nicht so leicht ist ein Zirkel gemacht. Der ärmere Schüler kann sich statt des Maaßstabes auch mit einem Papierstreifen behelfen, worauf ihm der Lehrer, mittelst des Zirkels, die verjüngten Zolle oder Fuße abgetheilt hat.

Ich habe den Anfang mit der Wandtafel gemacht. Ein Schüler maß mit seinem Stabe die Breite und Höhe

derselben, und nun wurden die Schüler aufgefordert, anzugeben, was zuvörderst und wie es zu machen sei, um den Grundriß der Tafel, in verkleinertem Maaßstabe, genau aufzutragen. (Siehe Fig. 1.) Ich machte dann selbst an den Rand der Wandtafel einen verjüngten Maaßstab, der nur $^1/_4$ von dem wirklichen lang war, so daß also 1 Zoll hier, nur der 4. Theil von einem wirklichen Zolle war. Auch die Schüler mußten auf ihren Schiefertafeln ein Gleiches thun, ihren verkleinerten Maaßstab jedoch nur so groß machen, daß sie den Grundriß vollkommen auf ihre Handtafeln aufzeichnen konnten. Nun musterte ich in der Geschwindigkeit die von den Kindern gezeichneten Maaßstäbe, und die Arbeit wurde sodann fortgesetzt. Mit Hülfe eines Lineals zog ich jetzt eine wagerechte Linie a b, (Fig. 1,) nahm den verjüngten Fuß in den Zirkel, und trug ihn 3 Mal auf a b bis c. Die Kinder machten dasselbe. Von a und c aus wurden rechtwinklige Linien (a d und c e) gezogen, und jede derselben 2 verkleinerte Fuß lang gemacht. Die Punkte d und e wurden dann mit einander verbunden, und die Aufgabe war gelöst.

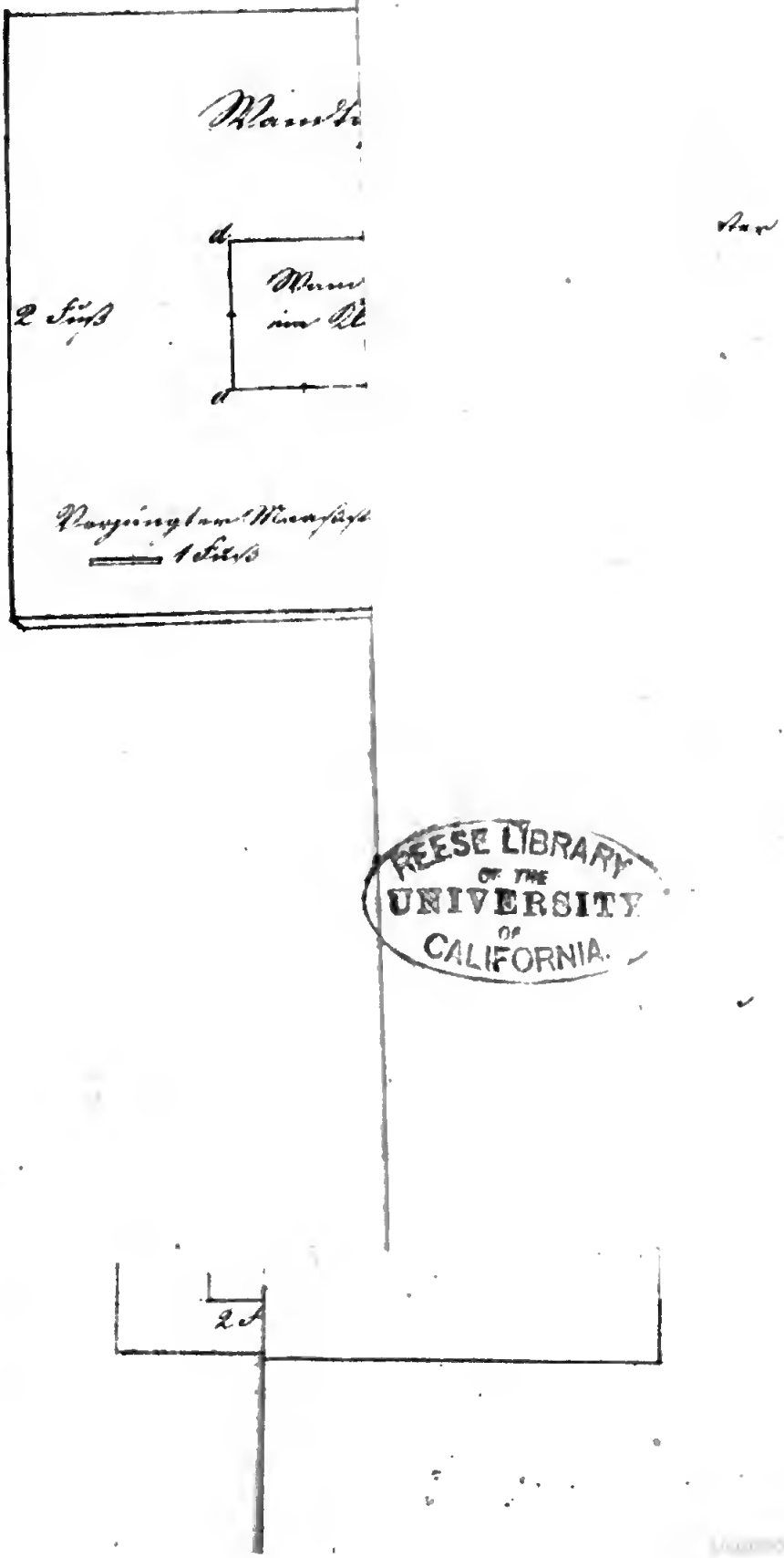
Dieser Tafel-Grundriß mußte von jedem Kinde, zu Haus, in ein dazu bestimmtes, geheftetes Buch in Quart, (das Planbuch genannt) sauber eingezeichnet werden, und so auch alle andern Grundrisse, die auf diesen folgten.

Die 2te Aufgabe war das Zeichnen des Grundrisses von einer Wand. Auch hierbei wurden wieder zuerst die Höhe und Breite derselben gemessen, sodann der verjüngte Maaßstab gezeichnet, und wie dort, so auch hier, die Linien aufgetragen. Die Wand hatte aber 2 Fenster, die auch aufgetragen werden mußten; es veranlaßte dies mancherlei Meß- und Zeichenversuche, bis zuletzt die leichteste Verfahrungsart gefunden und ausgeübt ward.

Mit den rechtwinkligen Flächen ging es leicht und gut, aber bei den spitz- und stumpfwinkligen stutzten die Kinder, und noch größere Schwierigkeiten machten die krummlinigen Flächen.

Wie wir's beim Grundriß des Zimmers selbst gemacht, theile ich hier den Lesern noch mit.

Zuerst (s. Fig. 2.) ward eine wagrechte Linie a b gezogen, und ein verjüngter Maaßstab an die Tafel gezeichnet. Ein Knabe trat nun heraus und maß von der Ecke A aus die Wand A C bis ans Fenster, sie betrug 4 Fuß. Diese



FREESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA

4 Fuß wurden im verjüngten Maaßstabe auf die Linie a b getragen. Da die Wand C D einen stumpfen Winkel bildet, so gab dies zuerst einige Meßversuche. Gemacht ward es zuletzt auf folgende Art: Von dem Winkel D aus wurde auf die verlängerte Wandlinie C E die rechtwinklige Linie D E gezogen, die Linie C E und D E gemessen, die Hülfslinie c e und d e verjüngt aufgetragen, und die Punkte c und d durch eine gerade Linie verbunden. Darauf ward die Fensterwand D F gemessen und d f aufgetragen. Nun ward von f aus eine rechtwinklige Linie f g gezogen, g h gleich c e gemacht und der Punkt f mit h verbunden. Der Knabe maß jetzt die Wandlinie H I; sie betrug 6 Fuß, und ward im verjüngten Maaßstabe von h bis i auf die Linie a b aufgetragen. Darauf folgte wieder ein Fenster, und da sie alle gleich groß waren, so ward auf der Tafel die Fensterlinie d f bis k verlängert, und dann nur die kurzen 5 Zoll langen Linien auf a b angesetzt.

Ich breche hier die weitere Darstellung ab, da man aus diesem Wenigen ersieht, wie das Ganze zu machen ist. Was das Auftragen der Nische betrifft, so zogen wir von der Wandecke L zu M eine gerade Linie, theilten diese in 8 gleiche Theile und zogen von den Theilungspunkten nach der gebogenen Wandlinie gerade Linien, die gemessen wurden. Alle diese Linien wurden im verjüngten Maaßstabe auf l m aufgetragen und ihre äußere Punkte n o p q r s t mit einander verbunden.

Zum Schlusse dieses Abschnitts stelle der Lehrer den Schülern die Aufgabe, ihre eigene Wohnstube, auf diese Weise, daheim in Grundriß zu bringen.

II. Das Haus und der Garten.

a. Das Haus.

Der Anfang wird mit dem Schulhause gemacht. Der Lehrer zeigt den Schülern durch eine genaue Betrachtung und Beachtung des Ganzen, so wie seiner Theile, wie ein Gebäude aufgefaßt und wie es durchschaut werden muß, um genau mit ihm bekannt zu werden; er giebt ein Beispiel,

ein Modell, nach welchem die Kinder ihr Wohnhaus und andere Gebäude genau betrachten und auffassen lernen.

Dem zufolge müssen sich die Schüler alles klar bewußt werden, was an und in dem Schulhause ist, wie die einzelnen Theile in einander greifen, und wie jeder derselben seinen besondern Zweck hat, das Ganze aber da ist zu ihrem eigenen Wohl. Sie lernen so die Schule in ihrer hohen Wichtigkeit kennen und lieb gewinnen, und dies wird dazu beitragen, daß sie ihr stets mit Achtung begegnen.

Es kommen in Betracht:

1. Die Gränzen, als: die vordere, hintere, rechte und linke Hausseite, der rechte und linke Giebel, als Fortsatz der rechten und linken Seite, und die vordere und hintere Dachfläche. Hierauf werden die Bestandtheile oder die Massen derselben, so wie ihre Unterschiede und Aehnlichkeiten angegeben, die Höhe, Breite, Länge und Dicke gemessen, Fenster, Thüren und sonstige Oeffnungen beachtet, und die Lage der Mauern, nach den verschiedenen Himmelsgegenden bestimmt.

2. Die innern Räume und Theile des Hauses.

Es werden alle Gemächer, Stuben, Kammern, Küche, Keller, Ställe, Boden ꝛc. angegeben, und ihre Gränzen, ihre Lage, ihre Zwecke und ihre Unterschiede berücksichtigt. Es müssen z. B. folgende Fragen von den Schülern beantwortet und vom Lehrer erläutert und näher erörtert werden: In welchem Theile des Hauses befindet sich der Flur, die Küche, die Kammer, der Keller ꝛc.? Welche Räume gränzen gegen Morgen, gegen Abend ꝛc. an die Kammer? an das Schlafzimmer? u. s. w. Welches ist der größte Raum, welches der kleinste? ꝛc. Wozu dient die Küche? Warum ist sie mit Ziegeln, mit Steinen gepflastert und nicht, wie die Stube, mit Brettern gedielt? Warum legt man den Keller in der Erde an? Warum ist's in demselben im Sommer kühler und im Winter wärmer, als in den obern ungeheizten Gemächern? Wozu dient der Schornstein? Warum ist er ein Stück übers Dach hinausgeführt? u. s. w., u. s. w. Die Thiere in den Ställen werden auch nicht außer Acht gelassen; indeß ist es für jetzt genug, wenn ihrer nur kurz Erwähnung gethan wird, da sie späterhin genau betrachtet werden.

3. Messen und Zeichnen des Grundrisses.

Zuerst wird der Grundriß der vier äußern Wände aufgetragen, und sodann die innere Raumeintheilung gemacht. So werden auch die andern, etwa noch vorhandenen und zum Schulgebiete gehörenden Gebäude, die Scheune, der Stall ꝛc. in Grundriß gebracht.

Ich habe hierbei nichts weiter zu erwähnen, indem das Verfahren hier jenem, beim Aufzeichnen des Grundrisses der Stube, ganz ähnlich ist.

4. Beschreibung eines Hausbaues.

Am besten ist's, der Lehrer läßt einen Schüler den Hausbau, welchen er gesehen hat, mündlich beschreiben, und er hilft ihm nur da ein, wo derselbe nicht fortkommen kann, oder erläutert und erweitert die Sache, wo der Erzähler nicht klar genug oder zu kurz sein sollte. Vielleicht sind unter den Kindern welche, die verschiedene Bauten gesehen haben; diese mögen immerhin das, was sie davon wissen, zum Besten geben. Auch der Lehrer thue das Seine, erzähle von einem großen Bau, den er erlebt hat. Der Beschreibung eines Hausbaues füge man die lebendige Beschreibung eines Kirchen-, Thurm-, Brücken-, Brunnen-, Schleusen-, Schanzenbaues u. s. w. bei. Solche genaue, belebte Beschreibungen über Gegenstände und Vorgänge der nächsten Umgebung beleben außerordentlich den Anschauungskreis der Kinder, und machen sie heimisch in ihrem Wohnorte.

5. Die Geschichte des Schulhauses.

Der Lehrer erzählt den Kindern, wann das Haus gebaut worden ist; er nennt und beschreibt die Leute, die vor ihm darin gewohnt haben, und was sonst Merkwürdiges dem Hause begegnet ist. Sollte er das Alles nicht wissen, so mag er sich bei den alten Dorfbewohnern darnach erkundigen.

6. Die Lebensweise der ersten Menschen, die ersten Erfindungen, ihre ersten Wohnungen und deren allmählige Vervollkommnung.

Der Lehrer erzählt den Kindern, wie die ersten Menschen ein sehr unbequemes Leben führten, gegen das unsre, indem es ihnen noch an allen den Mitteln gebrach, die uns zur Bequemlichkeit zu Gebote stehen; wie diese Mittel erst nach und nach von den Menschen erfunden worden sind, in ihrer Neuheit sehr unvollkommen waren, und nicht mit dem Vortheile gebraucht werden konnten, den sie uns jetzt verschaffen. Er

erzähle ihnen, wie die ersten Menschen noch gar nicht daran dachten, sich Wohnungen zu bauen, sondern wie sie unter schattigen, dicht belaubten Bäumen Schutz suchten vor den brennenden Strahlen der Sonne, wie sie Höhlen zu Zufluchtsstätten wählten, wenn schauerliche Regengüsse vom Himmel herabstürzten, die Donner furchtbar einher fuhren und Blitze aus den schwarzen, schweren Wolken sich kreuzend zuckten; wie der Mensch erst später dahin kam, sich rohe Hütten aus Baumzweigen, Aesten und Stämmen zu bilden; noch später dieselben in so weit vervollkommte, daß er die Wände aus rohen Brettern, die er an Pfähle band, machte, dieselben mit Schilf und Rohr durchflocht, oder mit Häuten behing, oder sie mit Moos, Rasen, Lehm, auch wohl mit bloßem Koth bedeckte, bis er denn endlich dahin kam, festere Häuser aus Steinen aufzuführen. *)

b. Der Garten.

Aus dem Hause führe der Lehrer die Schüler in den Garten, und mache sie auch mit diesem, so wie mit den in demselben sich vorfindenden Dingen genau bekannt. Zuerst werden beachtet:

1. Die Gränzen desselben oder der Zaun.

Der Lehrer fragt nach den Bestandtheilen, so wie nach der Lage der Umgränzungen, und läßt genau angeben, an welcher Seite sich der Eingang befinde, und woraus dieser bestehe. Er fragt ferner nach andern Zäunen, und läßt angeben, woraus und wie diese gemacht sind u. s. w.

2. Die innere Eintheilung, Wege, Beete, Lauben u. s. w.

Unter andern werden folgende Fragen hierbei beantwortet: Was für eine Richtung haben die Wege? (Sie werden genau nach den Himmelsgegenden bestimmt.) In wie viele Theile wird der Garten durch die Wege getheilt? Wie liegen diese Theile? Welches sind die größten? Liegen sie alle gleich hoch? Wie viele Beete enthält jede Hauptabtheilung? Welche Richtung haben die Beete? u. s. w.

---

*) Der Lehrer findet in Bredow's umständlichen Erzählungen der merkwürdigsten Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte Stoff genug für diese Nummer. Er kann daraus den 4. 5. 6. und 7. Abschnitt, von S. 22 bis 54 der 6. Auflage, Altona 1817, mit Vortheil benutzen.

3. Der Boden des Gartens.

Er wird an verschiedenen Stellen genau betrachtet, und der Lehrer zeigt den Schülern die Verschiedenheit und die Zusammensetzung desselben.

4. Die Gewächse.

Es werden genannt

a. die Bäume;
   1) die zahmen;
   2) die wilden;
b. die Sträucher
   1) die zahmen;
   2) die wilden;
c. die nützlichen angebauten Kräuter.
d. die Blumen
   1) die angebauten;
   2) die wildwachsenden.

Es ist hinreichend, daß die Schüler jetzt nur die im Garten vorkommenden Pflanzen kennen lernen und ihre Namen merken; später sollen sie dieselben auch in allen ihren Theilen genau betrachten.

5. Zeichnen des Grundrisses mit Angabe der Wege und Beete.

6. Beschreibungen von andern, merkwürdigen, ausgezeichneten Gärten.

Sie werden von den Schülern gemacht, wenn nämlich welche unter ihnen sind, die dergleichen gesehen haben; sonst aber giebt der Lehrer eine lebendige Darstellung eines beachtenswerthen, wo möglich in der Nähe liegenden, Gartens.

7. Jeder Schüler giebt eine gedrängte Beschreibung vom Garten der Eltern und zeichnet den Grundriß

desselben, so wie früher den Grundriß des elterlichen Wohnhauses. Das ärmere Kind mag die Schiefertafel gebrauchen, die andern Schiefertafeln und Papier. Alles wird reinlich und schön dem Planbuche einverleibt. Jeder aufmerksame Lehrer wird es wissen, wie viel die Anlegung solcher Reinschriften zur Erhöhung der Lust des Kindes am Unterrichte und zu seiner ganzen Bildung beiträgt.

III. Das ganze Dorf mit den dazu gehörenden Gärten, Feldern und Wäldern.

1. Bestimmung der Lage der verschiedenen Gegenstände des Dorfes.

Der Lehrer veranlasse die Schüler, die Straßen, Fußstege, Gärten u. s. w. des Dorfes nach und nach auszuschreiten und zu zeichnen; er selbst aber zeichne in den für diesen Gegenstand bestimmten Stunden den Grundriß vom Schulhause und den dazu gehörenden Garten, in sehr kleinem Maaßstabe, auf die Wandtafel, lasse dann von den Schülern die Himmelsgegenden angeben, und bezeichne diese durch die Buchstaben O. S. W. N., die er an den Rand der Tafel schreibt. Sodann fordre er die Schüler auf, anzugeben, welche Nachbarhäuser, Gärten und Wege, östlich, südlich, westlich und nördlich an das Schulgebiet austoßen, zeichne den Grundriß von diesen Gegenständen, in ungefähr richtigen Verhältnissen, an die Tafel, und fahre so fort mit Hinzusetzen der andern Dorfgebäude, Gärten, Wege u. s. w., bis das ganze Dorf im Grundriß auf der Tafel steht.

Anmerk. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer sich vorher mit der Lage der sämmtlichen Dorfgebäude, der Gärten, der Wege, Teiche, Flüsse und aller in den Grundriß zu bringenden Gegenstände bekannt mache. Ja es wird zuletzt sogar nothwendig, daß er den Grundriß vom ganzen Dorfe und den dazu gehörenden Gärten, Feldern ꝛc. ziemlich groß und richtig auf Papier auftrage; denn eine Karte des ganzen Dorfgebiets müssen die Kinder zuletzt auch zeichnen; und das geht nicht anders an, als daß sie dieselbe von jener abzeichnen. Das erste und wichtigste aber ist, daß sie die Karte entstehen sehen.

Wie eine solche Karte zu entwerfen sei, soll am Schlusse dieses Abschnitts gezeigt werden.

2. Erhöhungen und Vertiefungen, Berge, Flüsse, Gräben und Teiche der Umgegend.

Ist die Zeichnung der Dorfschaft vollendet und kein Punkt ausgelassen, der merkwürdig genug ist, um auf dem Grundrisse verzeichnet zu werden (selbst Brunnen, große Bäume, Steine ꝛc. nicht ausgenommen), und wissen alle Schüler genau jeden Gegenstand des Dorfes auf dem Plane

anzugeben, so führe der Lehrer seine Schüler hinaus in's Freie, und umgehe mit ihnen die Feldmarken.

Alles Beachtenswerthe wird in Augenschein genommen; vorzüglich berücksichtige der Lehrer zuerst die genaue Kenntniß der Erdoberfläche der Umgegend, nach ihren Erhöhungen, Vertiefungen, Flüssen, Gräben und Seen. Er lasse die Schüler genau achten auf die Senkung und Erhebung des Landes, und genau bestimmen, wo, nach welchen Himmelsgegenden vom Wohnorte aus, das Land am höchsten, und wo am tiefsten ist.

Daß das Wasser immer die tiefsten Stellen sucht, werden die Kinder wissen, und auf diesen Grund hin werden sie mit Recht schließen, daß das Land da höher sein muß, von woher der Fluß fließt, und daß es sich nach der Gegend hin senkt, wohin er seinen Lauf nimmt. Dieser Gedanke leitet richtig bei der Höhenbestimmung des Landes.

Ist die Umgegend in dieser Rücksicht genugsam beobachtet und bestimmt worden, so zeige der Lehrer den Schülern, wie Höhen ungefähr richtig gemessen und aufgetragen werden können. Es geschehe dies jedoch ohne alle künstlichen Meßinstrumente, bloß mit Hülfe eines einfachen geraden Stabes von bestimmter Länge, an dessen oberem Ende ein anderer rechtwinklig befestigt, und dessen unteres Ende zugespitzt ist. Dieser Stab werde am Fuße des zu messenden Berges bis zu einem angebrachten Zeichen, von wo aus seine bestimmte Länge erst angeht, senkrecht *) in die Erde gesteckt, und zwar so, daß der Querstab auf den Berg zu gerichtet ist. Der Lehrer, oder einer von den Schülern, stellt sich nun an den senkrechten Stab und sieht den Querstab entlang, nach dem Berge zu, und der Punkt, wo der Augenstrahl sich mit der Berglehne berührt, werde von einem andern Schüler durch ein kleines Stäbchen bezeichnet. Ist der senkrechte Stab z. B. 3 Fuß hoch, so weiß man nun, daß der Berg bis zu dem bezeichneten Punkte 3 Fuß hoch ist. Hier werde jener Bergmesser aufs neue eingesetzt, und auf dieselbe Weise ein 2ter Punkt an der Berglehne bezeichnet. Nun hat man eine Höhe von 6 Fuß über den Ausgangspunkt erreicht. Fährt man auf diese Weise bis zum Gipfel des Berges fort (man kann auch oben beginnen),

*) Durch ein, an dem obern Ende des Stabes befestigtes Bleiloth, ist man im Stande, demselben ziemlich genau eine senkrechte Richtung zu geben.

so findet man die Höhe des Berges. *) (Siehe beiliegende Zeichnung, Fig. 3.)

Um die Höhen auf eine Fläche aufzutragen, bediene sich der Lehrer der Striche; durch sie lassen sich die Berglehnen am besten und passendsten darstellen. Bei sanftansteigenden Flächen mache er nur ganz schwache Striche, und lege diese ziemlich weit auseinander; ist die Berglehne stark abschüssig, so wird diese Steilheit mit stärkern Strichen angedeutet, die weiter auseinander stehen, wenn der Berg nur von geringer Höhe ist; ist er zugleich hoch und steil, so werden die Bergstriche sowohl stark, als dicht aufgetragen. Aber auch die Richtung der Berglehnen muß beim Zeichnen derselben berücksichtigt werden; man muß nämlich die Striche so legen, wie die Neigung der Bergfläche gerichtet ist, bei nördlicher Abdachung nördlich, bei südlicher südlich ꝛc. Dadurch wird zugleich die Richtung des Wasserabflusses dargestellt, was für die richtige Anschauung einer Gegend sehr wichtig ist.

Aus beiliegender Probezeichnung Fig. 4 ersieht man, daß der Punkt a der höchste und zugleich ein Gebirgsknoten ist, von dem 4 Gebirgszüge ausgehen. Auf ihn folgt der Punkt b; dann der Punkt c, d, e, f, g, h, i. Die schroffste Abdachung ist am Gipfel b nach N. W., wo sie am Ende, bis zum Flusse, ganz steil ist. Der Gipfel e flacht sich nach N. O. zuerst sehr langsam ab, bildet in der Mitte noch eine Erhabenheit und senkt sich dann stärker, nach N. W. hin sehr schroff.

Der Lehrer, welcher die Kinder ebener Gegenden zu unterrichten hat, wird wohl thun, wenn er ein Gebirge im Kleinen in Thon oder Lehm formt, was sich ohne große Schwierigkeiten thun läßt, und auf diesem Modell verschiedene Höhen und diese wieder von verschiedener Form anbringt. Er mag diesem Gebilde, wenn es ganz trocken geworden ist, eine gelblichbraune Farbe geben, um die Erdfarbe nachzuahmen, und hin und wieder Waldungen, (besonders die mittleren Höhen) durch eine dunkelgrüne Farbe,

*) Freilich weiß man dann nur die Höhe vom Fuße des Berges (die relative Höhe) und nicht die von der Meeresfläche aus (die absolute Höhe); doch ist das schon hinreichend; und mißt man die Höhen der Umgegend auf diese Weise von der niedrigsten Stelle aus, so gewinnen die Schüler eine bestimmte Ansicht ihres Wohnortes, welche hier beabsichtigt wird.

Fig. 5.

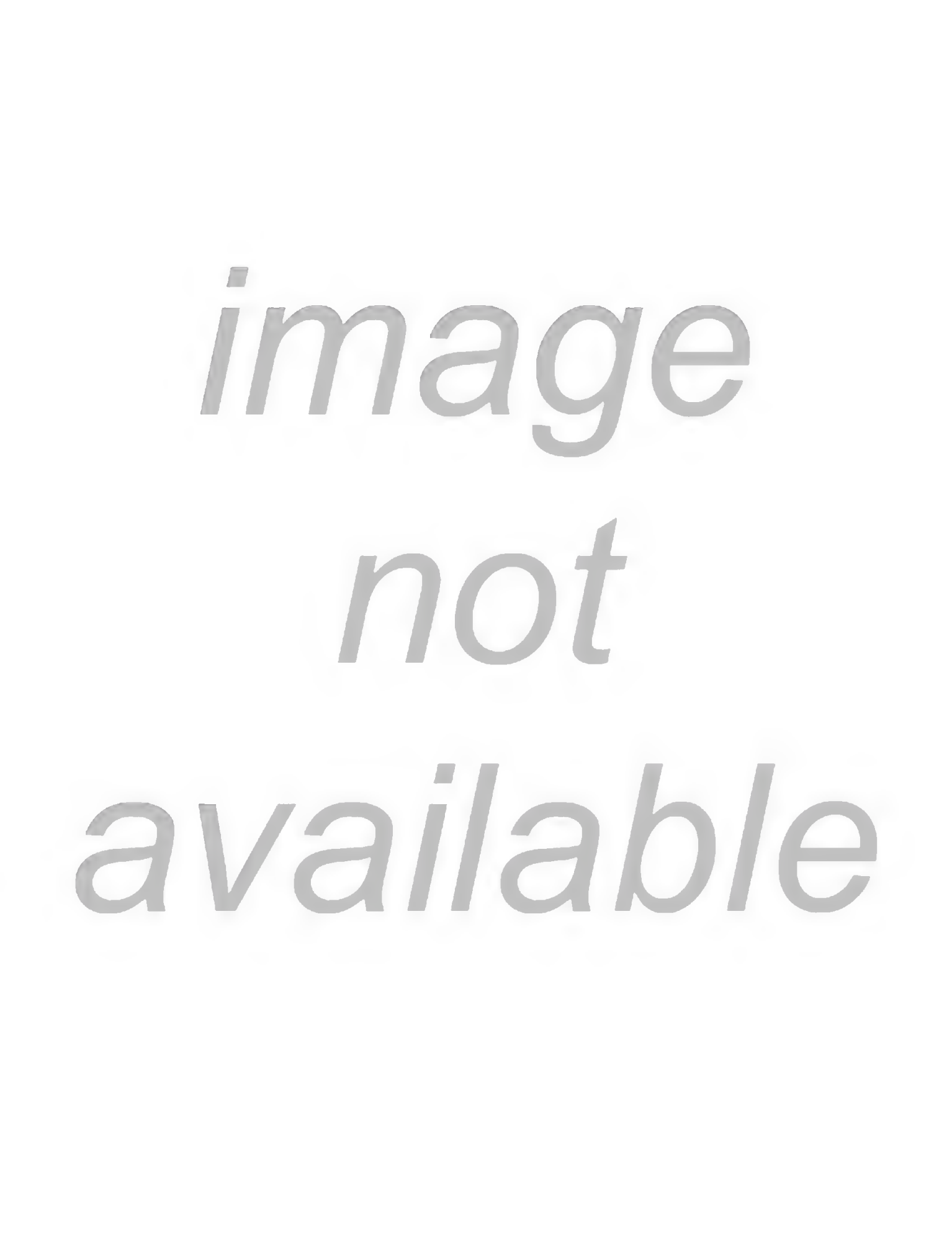


image
not
available

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF
CALIFORNIA.

die er nur anspritzt, andeuten. Die Thäler werden durch dunkelblaue Farbe mit Flüssen belebt, deren Quellen an dem Fuße der Berggruppen und Schluchten anzubringen sind. Durch ein solches Modell werden die Kinder zu einer weit richtigern Gebirgsvorstellung gelangen, als durch die genaueste, ausführlichste und lebendigste Beschreibung. Macht der Lehrer zugleich vor den Augen der Kinder eine Zeichnung von diesem Modell, auf die oben angegebene Weise, wie es auch die beiliegende Zeichnung darstellt, und läßt er die Schüler das Modell mit der Zeichnung vergleichen, die dort angegebenen Höhen, Thäler, Flüsse ꝛc. aufsuchen, so lernen sie zugleich in einer guten Gebirgszeichnung das Gebirge selbst erschauen, was zu einer richtigen Ansicht von einer Landkarte ganz unentbehrlich ist.

Nachdem die Erhöhungen und Vertiefungen des Landes genugsam erschaut und bestimmt worden sind, richte der Lehrer sein und der Schüler Augenmerk besonders auf die Flüsse, Gräben und Teiche der Umgegend. Es werde der Lauf der Flüsse und Gräben verfolgt, die Richtung derselben genau beachtet; die Teiche werden umgangen, ihre Form ins Auge gefaßt und bestimmt, ob sie dem Kreise, dem Langrund, dem Eirund, oder sonst einer Fläche ähnlich sind; zu gleicher Zeit werden die Ufer, ihrer Form und ihrer sonstigen Beschaffenheit nach, betrachtet. Bei dieser Gelegenheit sage der Lehrer den Schülern, welches Ufer der Flüsse man das rechte und welches das linke nenne. Zuletzt wird der Lauf der Flüsse und Gräben, so wie die Gränze der Teiche gemessen und gezeichnet.

Beiliegende Zeichnung Fig. 5 mag die Art des Verfahrens genauer darthun.

AB sei ein Stück von einem Flusse. Um den ersten Bogen Acb richtig aufzutragen, wird die gerade Linie Aab durch Stäbe abgesteckt; auf dieser Linie wird, der weitesten Entfernung des Bogens von der Linie gegenüber, ein Stab eingesteckt und von diesem aus eine rechtwinklige Linie bis zum Flusse abgesteckt. Beide Linien werden gemessen, die Richtung Ab nach den Himmelsgegenden bestimmt, im verjüngten Maaßstabe aufs Papier getragen, und der Bogen Acb durch den Endpunkt der rechtwinkligen Linie gezogen. Es kann freilich dieser Bogen auf diese Weise dem Bogen des Flusses nur ungefähr ähnlich gezogen werden; doch ist das hinreichend. Genauer noch ließe sich die Sache machen,

wenn man mehrere rechtwinklige Linien, von der Linie Ab aus, zum Flusse hinzöge, diese mäße, verjüngt auftrüge und dann den Bogen durch ihre Endpunkte zöge. Das Stück bd ist ungefähr gerade, bildet aber mit Ab einen Winkel. Um die Neigung seiner Schenkel genau zu bestimmen, wird Ab bis e verlängert, von e aus eine rechtwinklige Linie bis an den Fluß abgesteckt, be, ef und fb gemessen und verjüngt aufgetragen. Nun wird fd gemessen und aufgetragen. Hierauf wird bd verlängert, bis sie den Fluß erreicht, hier bis g, und der Bogen dhg auf die vorige Weise gemessen und aufgetragen. gi ist fast gerade, bildet aber mit dg einen Winkel, der auf folgende Weise richtig aufzutragen ist: Von g aus werden auf gd und gi gleiche Stücke gk, gl abgemessen, von k bis l eine Linie abgesteckt, alle 3 Längen gemessen und verjüngt aufgetragen. Am einfachsten lassen sie sich so aufzeichnen: die Linie kg ist bereits gezeichnet; nun nehme man 2 Stäbchen; das eine sei verjüngt so lang, als kl, das andere = gl; jenes lege man an den Punkt k, dieses an g; wo ihre beiden andern Endpunkte zusammen kommen, da ist der Punkt l. Es werde nun gi gemessen und aufgetragen. Von i aus werde gi verlängert bis m, einem Punkte, von wo aus eine rechtwinklige Linie mit dem fernern Laufe des Flusses on eine gerade Linie ausmacht, die gemessen und aufgetragen wird. Der Bogen npB wird wie Acb gemessen und gezeichnet.

Auf ähnliche Weise werden auch die Ufer der Teiche gemessen und gezeichnet.

Ist man hiermit zu Ende, so werden die Straßen, Wege und Stege aufgesucht, ihre Richtung bestimmt, und angegeben, wohin sie führen und woher sie kommen. Zuletzt werden auch sie auf eine ähnliche Weise, wie die Flüsse, gezeichnet.

Dieses selbsteigene genaue Sehen und Machen ist für Lehrer und Schüler viel wichtiger, als hundert und tausend Namen unbekannter geographischer Dinge. Kann man in einer Schule nicht alles Angegebene ausführen, dann doch Einiges. Man eile nur nicht in die unbekannte Ferne hin.

3. Der Boden der Umgegend.

So wie mit den Höhen und Flüssen, müssen die Schüler auch mit den verschiedenen Arten des Bodens in der Umgegend bekannt gemacht werden. Zu dem Ende suche der Lehrer mit den Schülern alle die Stellen auf, wo die

wesentlichsten Verschiedenheiten des Bodens Statt finden, lasse dieselben überall genau ansehen, die Verschiedenheit der besondern Arten angeben, und aus der gemischten Erde die einfachen Erdarten heraussuchen. Von jeder Art wird ein charakteristischer Theil mitgenommen und eine Sammlung von Erdarten angelegt. Im Falle nicht alle Erdarten in der Umgegend vorkommen sollten, so suche sie der Lehrer anders woher zu bekommen und zeige sie den Schülern. Der Hauptzweck hierbei ist der, daß die Schüler genau wissen, wo dieser und jener Boden in der Umgegend vorkomme, und was für Erdarten die verschiedenen Felder, Wiesen und Wälder enthalten.

Die Haupterdarten sind: die Dammerde, der Lehm, der Sand und die Kalkerde. Diese Erdarten kommen aber meistens gemischt vor; nach der vorherrschenden wird der Boden benannt.

Die Damm- oder Gartenerde ist die am häufigsten vorkommende Erdart und auch die vorzüglichste. Sie besteht hauptsächlich aus verfaulten Pflanzentheilen, enthält viele fette, ölige Theile und giebt darum den Gewächsen reichliche Nahrung; außerdem ist sie sehr locker; weshalb sie sich leicht bearbeiten läßt; ihre Farbe nähert sich dem Schwarzen.

Eine Abart dieser Dammerde ist die Torferde. Sie kommt meistens in Moorgründen vor, hat eine schwarze, auch braune Farbe, ist grob, schwammig, von einer sauern, scharfen Feuchtigkeit durchdrungen, und enthält eine große Menge Wurzeln und andere noch nicht ganz verwes'te Theile von Pflanzen.

Den Lehm wird jedes Kind schon kennen, und wissen, daß er gewöhnlich in gelber Farbe vorkommt, im feuchten Zustande sehr zähe, schlüpfrig und weich ist, jeden Eindruck leicht annimmt und behält, durchs Feuer sogar versteinert, und in diesem Zustande sich nicht wieder durch Wasser erweichen läßt. Auch der Lehm enthält sehr viele Nahrungsstoffe der Pflanzen, erfordert aber dagegen eine sorgfältigere Bearbeitung als die Dammerde, weshalb der Landman einen Boden, in welchem die Lehmerde vorherrschend ist, einen strengen oder schweren, auch kalten Boden nennt.

Eine Abart des Lehms ist der Thon, der sich vom Lehm durch die graue, bläulich weiße Farbe und durch noch größere Zähigkeit und Festigkeit unterscheidet. Seiner gro-

ßen Zähigkeit, Dehnbarkeit und Dichtigkeit wegen werden verschiedene irdene Geschirre und Töpfe aus ihm verfertigt.*)

Ist der Lehm mit vielen Kalktheilen vermischt, so nennt man ihn Mergel. Er ist bei weitem lockrer und spröder, als der Lehm, und äußert ähnliche Wirkungen auf dem Acker, wie der Kalk, nur nicht in so hohem Grade. Zuweilen wird er hart, und man nennt ihn dann Steinmergel, der aber, wenn er der Luft ausgesetzt ist, auch leicht wieder zerfällt.

Der Sand besteht aus Quarzkörnern, kommt fein- und grobkörnig und von verschiedener Farbe vor die gewöhnliche ist gelblichgrau. Der Sand ist nur in so weit fruchtbar, als er mit andern Erdarten vermischt ist; ganz reiner Sand enthält gar keine Nahrungsstoffe, und in ihm können keine Pflanzen gedeihen.

Der Kalk hat eine graue, auch weißliche Farbe, ist größtentheils hart, fest und steinartig, und ohne Zusatz von andern Erdarten unbrauchbar zum Ackerbau. Er besitzt keine nahrhaften Theile, dagegen aber eine laugenartige Schärfe, die den meisten Gewächsen tödtlich ist. In der freien Luft zieht er die Feuchtigkeiten an sich, zerfällt nach und nach, und lös't sich zuletzt in die feinsten Theile auf.

Eine gehörige Mischung dieser Erdarten giebt den fruchtbarsten Boden. So kann die Torferde mit dem besten Erfolge zur Düngung angewandt werden; namentlich gewinnt ein sandiger Boden außerordentlich an Fruchtbarkeit, wenn er mit Torferde, welche ein oder mehrere Jahre der Luft und Witterung ausgesetzt gewesen ist, vermischt wird. Ebenso wird der Lehmboden durch Vermischung mit Kalkerde, oder mit Mergel, weit lockrer und fruchtbarer; auch grobkörniger Sand leistet dieselben Dienste, nur in geringerem Grade.

Mit allen diesen Erdarten, so wie mit ihren verschiedenen Eigenschaften, müssen die Schüler genau bekannt gemacht werden. Bei jedem tüchtigen Landwirthe mag sich der Lehrer Raths erholen. Die Hauptsache ist, daß er selbst in der Umgegend mit offenen Augen umherstreiche, und sich eine ganz genaue Bekanntschaft mit dem Boden und dessen Erzeugnissen erwerbe.

---

*) Hat der Lehrer nicht schon, bei Gelegenheit der Küchenbeschreibung und Betrachtung, die Zubereitung der irdenen Gefäße den Schülern verdeutlicht, oder sie von ihnen beschreiben lassen, so mag er dieses hier nachholen.

Außerdem müssen die Schüler auch die verschiedenen Steine, welche auf den Feldern, Wiesen und in den Wäldern umherliegen, kennen lernen und mit den Steinbrüchen der Umgegend bekannt gemacht werden.

Die verschiedenen Steinarten werden aufgesucht, zerschlagen, ihr Aeußeres und Inneres genau angeschaut, und versucht, ob sie Feuer geben oder nicht, ob sie sich mit dem Nagel leicht ritzen lassen oder nicht, ob ihr Bruch muschlig, schiebig, nierig, ob er matt oder schwach glänzend ist u. s. w. Die besten Stücke werden mitgenommen, und zu einer Sammlung von sämmtlichen in der Umgegend vorkommenden Steinen vereinigt. Diese Sammlung aber muß stets in der größten Ordnung gehalten werden; zu jedem Stücke wird ein Zettel gelegt, worauf der Name und der Fundort verzeichnet ist.

Die als einzelne Stücke oder als Geröll gewöhnlich vorkommenden Steine sind:

1) Der Granit. Er kommt in unregelmäßigen Stücken vor, und man sieht in ihm kleinere oder größere, flimmernde und glänzende Blättchen, die man Glimmer nennt. Ferner bemerkt man einen Stein an diesen Blättchen angewachsen, der glatte, glänzende Flächen hat, und meistens weißlich oder röthlich aussieht; man nennt ihn Feldspat. Dann ist noch ein meist graulicher Stein in kleinen Körnern eingewachsen; man nennt ihn Quarz.

2) Der Quarz, woraus die Kieselsteine bestehen, hat entweder eine graue, oder weiße, oder röthliche Farbe, ist zuweilen durchsichtig, giebt, wenn man mit dem Stahl an ihn schlägt, Feuer, hat einen glänzenden, glasartigen Bruch, und ist sehr hart. Hieher gehören auch

3) Die Feuersteine, die Jedermann sehr wohl kennt, und die einen schönen muschligen Bruch haben.

4) Der Feldspat. Er sieht weiß, gelblich, röthlich, auch graulich und grün aus, giebt am Stahl Funken und hat beim Zerschlagen glatte und glänzende Flächen.

5) Glimmer. Er glänzt fast wie Metall, hat vielerlei Farben, kommt aber meistens weißlich, gelblich, bräunlich, grau und schwärzlich vor. Er läßt sich in lauter kleine Blättchen spalten.

6) Sandsteine. Sie sind Jedermann bekannt genug. Die Mühlsteine und groben Schleifsteine bestehen daraus.

7) Schiefersteine, als Kiesel-, Glimmer- und Thonschiefer. Ersterer ist der härteste; er kommt meistens von schwarzer, schwarzblauer, grauer, brauner, auch röthlicher Farbe, und in unregelmäßigen Stücken vor. Er ist häufig mit weißen Quarzadern durchzogen. Der Bruch ist etwas glänzend, sonst unregelmäßig. Mit dem Stahle angeschlagen, giebt er etwas Feuer, wegen der Quarztheile, die er enthält. Der Glimmerschiefer kommt meist in flachen schiebigen Stücken vor, und enthält viele, silberglänzende, kleine Glimmerplättchen, die sich leicht ablösen, zerbrechen und spalten lassen. Er enthält nur wenig Quarztheile, und giebt darum selten Feuer. Auch der Thonschiefer kommt meist in schiebigen Stücken vor, läßt sich mit einem Messer leicht ritzen, und hat meist eine bläuliche oder graulichschwarze Farbe. Er giebt kein Feuer. Unsere Schiefertafeln und Schieferstifte bestehen daraus.

8) Kalksteine. Sie kommen von verschiedener Farbe vor; doch herrscht die graue und gelbe vor. Sie lassen sich mit einem Messer leicht ritzen, und gießt man eine Säure, Essig und dergl. auf sie, so braus't dieselbe auf. Die Kalksteine, aus welchen man den Mauerkalk brennt, gehören hierher; auch die Kreide. Besteht der Kalkstein aus vielen Muscheln, so heißt er Muschelkalk. Ist der Kalkstein sehr dicht und hart, so daß er sich leicht poliren läßt, so heißt er Marmor. In der Regel ist derselbe von andern, z. B. rothen, braunen, blauen u. a. Farben durchzogen.

9) Kalzedon. Er ist etwas, aber nicht recht durchsichtig, glänzt etwas fettartig und hat eine bläuliche, weißliche, graulichte, bisweilen auch eine grünliche Farbe. Der Bruch ist oft muschlig, wie beim Feuerstein, dem er ähnlich ist.

10) Jaspis. Er kommt an vielen Orten vor, hat meistens eine schön rothe, auch braune und grüne Farbe, und einen unbestimmten Bruch.

4. Die Pflanzen der Umgegend.

Der Lehrer trete abermals kleine Wanderungen mit seinen Schülern in der Umgegend an; er wende sich mit ihnen nach allen Himmelsgegenden, durchstreiche die Felder, Wiesen und Wälder, und lasse achten auf die Pflanzen, die den Boden bekleiden. Vorerst aber kommt es hierbei mehr darauf an, daß die Kinder wissen, wo und auf welchem Boden die verschiedenen Pflanzen wachsen, und worin dieselben Pflanzen verschieden sind, wenn sie auf verschiedenem

Boden wachsen. Und da die besonders angebauten und dem Menschen vorzüglich nützlichen Pflanzen, als: alle Obstbäume, alle Getreidearten, Flachs, Kartoffeln, Futterkräuter u. s. w. ihm auch am nächsten stehen, so mache der Lehrer mit ihnen den Anfang, damit so das Bekannte dem Unbekannten vorausgehe, und ihm die Bahn breche. Es ist aber nicht genug, daß die Kinder wissen: auf dem und dem Felde gedeiht das Korn, der Weizen ꝛc. gut, und der Boden ist von der und der Art u. s. w.; sie müssen auch angeben, wie der Boden zur Pflanzung der verschiedenen Obstbäume, wie er zum Korn und Flachsbau ꝛc. bearbeitet wird, welche besondere Behandlungsweise jedes dieser Gewächse erfordert, welche Werkzeuge dazu nöthig sind; auf welche Weise die Luft und das äußere Wetter, und die Lage der Gärten und Felder, Einfluß äußert auf die Gewächse u. s. w. Dabei unterlasse es der Lehrer nicht, den Kindern die Art der Verbesserungen mitzutheilen, die man anderswo mit Vortheil und größerem Gewinn, bei Bearbeitung und Ziehung der Nutzpflanzen, angebracht hat, und die er von Oekonomen der Umgegend, aus öffentlichen Blättern oder auch aus Büchern, kann kennen lernen. Auch Merkwürdigkeiten aus der Pflanzenwelt, wunderbare Erscheinungen in der Natur, die auf die Gewächse Einfluß haben, theile er ihnen mit, und stoße sie nicht zurück, wenn sie sich mit mancherlei, Aufschluß verlangenden, Fragen, über viele, ihnen unerklärbare, Erscheinungen, an ihn wenden. Das Wunderbare zieht die Kinder sehr an, und warum sollte man ihr Verlangen nicht auch in dieser Hinsicht befriedigen?

Auf ähnliche Weise werden die Kinder mit den wildwachsenden Bäumen, Sträuchern und Kräutern der Umgegend bekannt gemacht.

Anmerk. Freilich haben die wenigsten Lehrer Gelegenheit gehabt, die wildwachsenden Pflanzen kennen zu lernen; diese müssen um so sorgfältiger die allgemein bekannten, gebauten und gepflegten Pflanzen, so wie die bekannten wilden Wald- und Feldbäume und Sträucher, beachten. Zu den Namen der ihm unbekannten Gewächse kann der Lehrer übrigens nach und nach auch gelangen, indem er diese trocknet, und sich damit von Zeit zu Zeit an einen Pflanzenkenner, deren es immer welche unter den Apothekern oder Gärtnern giebt, wendet.

Empfehlenswerth zu diesem Behufe ist folgendes Buch: »Anleitung, die wildwachsenden Pflanzen auf eine leichte und sichere Weise zu bestimmen, von P. F. Curie. Görlitz bei C. G. Zobel 1823.«

Uebrigens ist der Name bei Beachtung der Pflanzen nicht die Hauptsache; auch ohne Namen kann man das Wesen einer Pflanze, und so die Pflanze selbst, genau kennen lernen, und der Lehrer kann von dieser Seite, wenn er nur will, sehr vortheilhaft auf seine Schüler wirken.

Hiermit beschließe ich die erste Mittheilung über den Unterricht in der Weltkunde. Dem aufmerksamen Leser springen die befolgten Grundsätze in die Augen: Beginn mit dem Nächsten, aufmerksames Betrachten, Besprechen und Beschreiben, Abzeichnung des Wichtigsten, Verweilen bei dem Einzelnen, Vormachen und Nachmachen — und dieses Alles zur Grundlegung einer genauen Kenntniß der Heimath. Diese ist das Erste, Nächste und Wichtigste der Kunde der Welt. Ohne Kunde der Heimath, keine Kunde der Welt, oder vielmehr ein leeres und hohles, in das Weite führendes, verwirrendes und verbildendes Wissen. —

(Die Fortsetzung folgt.)

VII.

Neue Schriften.

1. Grundsätze der Schul-Disciplin für Schulaufseher, Lehrer und Schullehrer-Seminarien. Von C. C. G. Zerrenner. Magdeburg 1826, bei W. Heinrichshofen. 358 S. in 8.

Dieses Buch ist allen Lehrern ohne Ausnahme zu empfehlen, sie mögen an Elementar-, höheren Bürger-, oder gelehrten Schulen arbeiten.

Die Sache der Schuldisciplin steht nach meiner Ansicht im Allgemeinen jetzt so. Die Art der Schulzucht, welche bis gegen den Schluß des vorigen Jahrhunderts in den Schulen herrschte, ist allgemein verschwunden, und an ihre Stelle ist eine fast ganz andere Art der Behandlung der Schüler getreten. Das Princip der alten Disciplin war die Strenge, das Zuchtmittel der Stock, das herrschende Gefühl der Schüler die Furcht; die neuere Disciplin entbehrt eines festen Princips, wie eines Universal-Strafmittels, und eines allgemeinen Zustandes des Gemüthes der Schüler. Um die Zeit des Wechsels des letzten Jahrhunderts trat, wie für die Pädagogik, so für die Schuldisciplin, der Wendepunkt und die Uebergangsperiode ein. Man verwarf das Alte, weil man es als ein Extrem erkannte, und — ging zu einem andern Extrem über, wie es in der Natur umschaffender energischer Menschen begründet ist. Sonst bewirkte die Furcht Alles, nun sollte die Liebe Alles in Allem thun.

Ehemals betrachtete der Schüler seinen Lehrer als seinen despotischen Herrn, nun sollte er ihn für seinen Freund und Kameraden halten. Sonst folgte man in ganz Deutschland dem englischen Erziehungsprincip, welches in den Wäldern und Büschen wächst; nun sahe man es als eine Herabwürdigung der eignen Würde, und als ein Attentat gegen die Freiheit des jungen Menschen an, ihn mit der Ruthe zu züchtigen. Doch wir kennen alle die Folgen der neueren Erziehungsmaximen. Sie heißen: Mangel des Respektes und des Gehorsams; Insubordination, Freiheitsschwindel, Keck- und Frechheit; Kraftlosigkeit und Weichlichkeit; überhaupt Zucht- und Gottlosigkeit. Aber wir sind von diesem Extrem wieder zurückgekommen. Man hat umgelenkt, wieder zustrebend der Wahrheit, welche in der Mitte liegen mag. Oder wo nicht in der Mitte, dann, nach meiner Ansicht, auf der Seite des älteren Princips. Denn die Alten hatten in den Ansichten Recht: Die Haupttugend des Schülers ist der Gehorsam; die Hauptstimmung des Lehrers der Ernst, des Schülers die Achtung und der Respekt; ernste Zucht erste Bedingung aller Hoffnungen für künftiges tüchtiges Wirken des Schülers; Gleichsetzung des unreifen Menschen mit den Erwachsenen Verkehrung der von Gott eingesetzten Naturordnung; Bescheidenheit, Zurückgezogenheit, stiller Fleiß und Anspruchlosigkeit die schönsten Zierden der Jugend. Die neueren Erzieher hegen gleiche Ansichten und befolgen sie. Dieselben Ansichten leiten die Fürsten in ihren Verordnungen. Unser hochverehrter Monarch räumt den Lehrern die Befugniß zu körperlicher Züchtigung ein; Beweis genug, daß die Lehrer auf strenge Schulzucht halten sollen.

Aber die Ansichten haben sich noch nicht überall festgestellt. Daher ist die Berichtigung derselben und die Aufstellung fester Grundsätze eine sehr verdienstliche Arbeit. An sehr vielen Schulen wendet man fast die ganze Aufmerksamkeit auf die Ausbildung der Unterrichtsmethoden, die Schulzucht als Nebensache behandelnd. Die Folgen dieser Einseitigkeit sind sehr sichtbar. Ihnen würde man begegnen, wenn man sich der Idee der Schulerziehung und der Aufgabe, welche daraus für die Schule erwächst, bemächtigen könnte. Dazu liefert Zerrenner in dem oben angezeigten Werke einen sehr wichtigen Beitrag. Denn die Schul-Disciplin macht einen wesentlichen Theil der Schulerziehung aus. Von einem so bewährten und gewandten Schulmanne, der zugleich eine

leichte, klare und bestimmte Darstellungsgabe besitzt, war nur eine vorzügliche Bearbeitung des Gegenstandes zu erwarten. Dieselbe wird zur Berichtigung der Ansichten und zur Feststellung sichrer Grundsätze viel beitragen. Wir geben den Inhalt näher an.

1) Begriff, Stellung, Wichtigkeit und Gränzen der Schul-Disciplin; 2) Allgemeine Erfordernisse einer guten Schul-Disciplin; 3) Allgemeine Regeln zur Beförderung einer guten Schul-Disciplin; 4) Von der Schulgesetzgebung; 5) Von den Mitteln zur Aufrechthaltung der Gesetze; 6) Von den Strafen; 7) Von den Belohnungen; 8) Beurtheilung einzelner Disciplinarmittel; 9) Behandlung einzelner Fehler und Vergehungen. — Daraus geht die Reichhaltigkeit und Vollständigkeit des Inhaltes hervor. Wir heben einzelne Sätze heraus.

Die Schul-Disciplin muß in sich nothwendig, zweckmäßig, nicht bloß polizeilich, sondern erziehend, (eine sehr wichtige Unterscheidung!) und naturgemäß sein; sie muß nicht bloß die intellectuelle, sondern die gesammte Bildung im Auge haben; sie muß, ohne zur Willenlosigkeit zu führen und die Kraft zu lähmen, den Sinn des Gehorsams, den Sinn für Subordination fest begründen und nähren; sie muß liebevolle Rücksicht auf die Wohlfahrt, die gegenwärtige und künftige, der Schüler nehmen; sie muß ernst, aber doch human sein, und bei den Schülern Achtung und Liebe gegen die Schule und deren Lehrer befördern.

Allgemeine Regeln zur Beförderung einer guten Schul-Disciplin:

1) Der Lehrer sei den Schülern in Allem, was er von ihnen fordert, Vorbild und Beispiel.
2) Der Lehrer erhalte sich seine Lehrerwürde.
3) Erwirb dir die Liebe deiner Schüler!
4) Der Lehrer suche durch ein gutes Vernehmen mit seinen Vorgesetzten und Mitarbeitern, und durch eine zweckmäßige nähere Verbindung mit den Eltern seiner Schüler, sein Ansehen bei den Kindern zu erhöhen und zu befestigen;
5) Dein Unterricht befriedige stets den Trieb zur Thätigkeit auf eine angemessene Weise, und sei den Kindern interessant.

6) Siehe dahin, daß du stets den rechten Lehr-Ton treffest.
7) Hüte dich vor Launen und Leidenschaftlichkeit, und beweise Ruhe und Besonnenheit.
8) Sei gerecht, und hüte dich vor aller Partheilichkeit!
9) Suche Vergehungen möglichst zu verhüten!
10) Sorge dafür, daß die Schüler in deiner Schule keine Unordnung finden!
11) Verändere die Schulordnung nicht ohne dringende Noth!
12) Benutze, so weit dieses ohne Gefahr geschehen kann, die Schüler selbst zur Erhaltung der Schul-Disciplin!
13) Suche deine Schul-Disciplin mit der häuslichen Erziehung deiner Schüler in einen zweckmäßigen Zusammhang zu bringen!
14) Wo mehrere Lehrer an einer Schule arbeiten, da müssen sie sich, hinsichtlich der Schul-Disciplin, völlig vereinigen.
15) Jede Schule, die aus mehreren Klassen besteht, gebe jeder Klasse einen bestimmten Klassenlehrer.
16) Suche es dahin zu bringen, daß deine Schüler ihrer Schule Ehre zu machen streben!
17) Suche deine Schüler durch vernünftige Vorstellungen mit Achtung gegen die Schulordnung zu erfüllen!
18) Laß es dein heiliges Bestreben sein, deine Schüler zu religiösen Menschen zu bilden!
19) Hüte dich, Argwohn und Mißtrauen gegen deine Schüler zu verrathen!
20) Bedenke stets, daß du als Lehrer es bist, von dem der disciplinarische Zustand deiner Klasse abhängt!

Man nehme eine Schulklasse, in der eine in aller Absicht musterhafte Schul-Disciplin herrscht, und gebe ihr einen schlechten, ungeschickten Lehrer, der die bisherigen Lehren nicht befolgt, und die Schul-Disciplin auf eine verkehrte Art handhabt. Wie lange wird es dauern, und die trefflich disciplinirte Schule ist verwildert und verwildert mit jedem Tage mehr! Und wie oft ist es nicht schon im Gegentheil vorgekommen, daß eine Klasse, über die ein Lehrer wie über eine Rotte von Bösewichten klagte, in der kaum eine Spur von Disciplin zu finden war, und nach der Versicherung des Lehrers kein Mensch mehr durchkommen konnte, in kurzer Zeit, nachdem sie einen tüchtigen Lehrer, der die Schüler zu nehmen und eine zweckmäßige Disciplin zu handha-

ben wußte, bekommen hatte, zu einer wahren Musterklasse wurde? In beiden Fällen waren doch die Schüler dieselben geblieben, und nur der Lehrer war ein Anderer geworden. An wem lag also die Schuld? Von wem hängt es also ab, wie die Schul-Disciplin beschaffen sei?

Zu den Erfordernissen der Schulgesetze gehört,
daß sie in sich nothwendig,
daß ihrer so wenige als möglich,
daß sie jedoch das Nöthige bestimmend,
einfach, kurz und deutlich,
bestimmt,
nur auf die Schulordnung sich beziehend,
nicht mit Bibelworten abgefaßt, und
ohne Bestimmung von Strafen sind.

Das ausführliche Kapitel über Strafen schließt mit folgender Darstellung:

»Es sind so viele Disciplinarmittel, besonders Strafen, als bedenklich, gefährlich, schädlich, unpädagogisch und gemein dargestellt worden, daß vielleicht Mancher, welcher nur durch Strafen die Schul-Disciplin aufrecht zu erhalten glaubt, bei sich denken möchte: Was bleibt uns denn nun übrig? Die körperlichen Züchtigungen sind so sehr in ihrer Zulässigkeit beschränkt, daß wenig mehr auf sie zu rechnen ist, die Kerkerstrafe ist verbannt, Geldstrafen u. viele andere Strafen sollen nicht mehr sein — was haben wir denn nun für Mittel, um nicht zum Kinderspott zu werden; wodurch soll man denn, besonders bei unsrer naseweisen Jugend, sein Ansehen nun sichern? Ich antworte solchen geängsteten Seelen: befolget treu die oben angegebenen Regeln zur Erhaltung einer guten Schul-Disciplin, ruhet nicht, ermüdet nicht, bis ihr jeder derselben volle Genüge leistet, und glaubt mir, daß ihr, wenn ihr es dahin gebracht habt, fast gar keiner besonderen Disciplinar-Mittel bedürfen werdet, daß wenigstens die als zulässig dargestellten oder empfohlenen vollkommen ausreichen werden. Wir wollen zur Beruhigung ängstlicher Lehrer sie hier noch einmal zusammen stellen:

Dem Schüler erkennbares Bemerken seines Fehlers.
Anrufen des Schülers mit ernster Stimme.
Verweis unter 4 Augen, mit Ermahnung und Warnung.

Beschämender Verweis.
Warnender Verweis.
Drohender Verweis.
Aufschreiben in's Sittenbuch.
Stehenlassen in seiner Reihe.
Hinausstellen an die Wand oder die Thüre (doch im Schulzimmer).
Strafcensur.
Nachsitzen.
Ausschließung von gemeinschaftlichen Vergnügen.
Alleinsitzen auf einige Zeit.
Correctionszimmer.
Location.
Censur — Wochenbillet.
Rücksprache mit den Eltern.
Rüge durch den Schulaufseher.
Körperliche Züchtigung.

Die Summa aller Lehre ist und bleibt: Befolge die allgemeinen Regeln für eine gute Schuldisciplin, verhüte Vergehungen, erwirb dir die Liebe und dankbare Achtung deiner Schüler, unterrichte gut, suche die Eltern deiner Schüler zu gewinnen, daß ihre Zucht gehörig in die deinige eingreife, erhalte dir die Liebe deiner Vorgesetzten und Mitarbeiter, und thue Alles, deine Schüler wahrhaft religiös zu bilden. Je vollkommner du als Lehrer wirst, desto besser wird es um die Disciplin deiner Schule stehen. Je mehr Strafen in deiner Schule nöthig sind, ein desto schlechterer Lehrer und Erzieher bist du, und kannst du nur durch körperliche Züchtigungen dir helfen, so bist du ein elender Schächer in deinem Berufe.«

Hier werde der Verf. nicht mißverstanden. Derselbe redet hier von dem relativen Werth der Disciplinar-Mittel. Aber er verwirft keines der genannten, sondern er räth dieselben an, wo sie nothwendig sind. Ihm, wie keinem Pädagogen, ist es daher drum zu thun, vor irgend einem erlaubten Disciplinar-Mittel mit solcher Stärke zu warnen, daß die Lehrer es vorziehen, eher auf die Disciplin ihrer Schule zu verzichten, als die Disciplinar-Mittel zu gebrauchen. Sondern der Zweck steht höher als das Mittel, und wer nicht anders kann, der wehret dem Bösen mit harter Strafe, die man fühlet. Leider giebt es Lehrer, welche den Stock und das Urtheil der Eltern so sehr fürchten, daß sie

es nicht wagen, die Frechheit mit dem Stocke auszutreiben. Das aber ist das Heilloseste, was es in einer Schule geben kann. Wo keine Zucht ist, da herrscht Gottlosigkeit. Wenn daher ein Lehrer nur zwischen dem Stocke und der Frechheit die Wahl hätte, der dürfte sich keinen Augenblick besinnen. Denn in jeder undisciplinirten Schule entwickeln sich die Keime zu tausendfachem Verderben. Darum halte man allenthalben mit den rechten Mitteln die Jugend in Zucht und Ordnung. —

Noch muß Schreiber dieses mit einigen Worten die Freude bezeichnen, mit welcher er in vorliegender Schrift die gelegentliche Vertheidigung Rousseau's und der Philanthropen gelesen hat. Wer mit der neuesten pädagogischen Literatur bekannt ist, wird es wissen, wie eine Menge Lehrer, besonders diejenigen, welche der sogenannten Humanitätsbildung obliegen, eine Masse Anklagepunkte gegen Rousseau und die philanthropische Schule häufen. Ihnen zufolge trägt Jean Jaques die Schuld aller Verirrungen der neueren Erzieher, und die Philanthropen haben der Seichtheit und Schlaffheit im Erziehungswesen Bahn gemacht. Wer die Werke Rousseau's und die Gesinnungen und Thaten der würdigen Männer, welche an dem Dessau'schen Philanthrophin arbeiteten, kennt, der weiß die Erbärmlichkeit solcher Behauptungen zu würdigen, und für sie bedarf es nicht der Vertheidigung solcher Männer, die jedem Zeitalter zur Zierde gereichen. Hört man es doch aus der Art der Anklage, die sich immer in den allgemeinsten Trivialien herumtreibt, sogleich an, daß die Ankläger den Geist des Philanthropinismus nur vom Hörensagen kennen. Auch hier gilt das Schiller'sche Wort:

»Wenn die Könige baun,
Haben die Kärner zu thun.«

Denn seitdem Niethammer und neuerdings Thiersch den sogenannten Humanismus, d. h. das bevorzugte Studium der lateinischen und griechischen Sprache ꝛc., mit glänzenden Worten einseitig vertheidigt haben; seitdem hält jeder Kleinmeister sich für berufen, Männer, wie Rousseau und die Philanthropen, mit Koth zu werfen. Diese Erscheinung mag denn auch für einen Beweis derjenigen Humanität gelten, welche sich als das Resultat des Humanitätsstudiums ankündigt, welche sich bei vielen Lehrern auf die angegebene Weise, und bei sehr vielen ihrer Schüler dadurch

charakterisirt, daß dieselben ihren Humanismus durch Duelliren und Commersiren an den Tag legen.

Zerrenner spricht in vorstehender Beziehung bei der Gelegenheit, wo die Rede davon ist, daß Kinder nicht willenlos zu machen seien, daß aber der Freiheitssinn durch Gehorsam und Subordination zum Gehorsam und zur Subordination zu erziehen sei, also: »Sind sie (die neueren Pädagogen) falsch verstanden, so ist dieß nicht ihre Schuld; denn deutlich genug erklärt sich z. B. Rousseau in dieser Hinsicht, und es ist Verunglimpfung eines gefeierten Namens, wenn man von einem anmaßenden, naseweisen und ungehorsamen Buben sagt: er sei à la Rousseau erzogen.« —

Der Professor Vieth in Dessau, ein in ganz Deutschland als Gelehrter und Lehrer hochgeachteter Mann, spricht im Allg. Anzeiger der Deutschen Nr. 51, Jahrgang 1826, über philanthrophische Zucht und Methode folgende beherzigenswerthe Worte:

»Das Dessauische Philanthropin hatte schon während seiner kurzen Lebensdauer das Schicksal, viel angefochten und angefeindet zu werden, und muß auch nach seinem Ableben noch oft genug herhalten. Philanthropische — oder, wie neuerlich geschrieben steht, philanthropinistische Schulzucht wird mit matter und schlaffer Zucht; philanthropische, oder wenn man lieber will, philanthropinistische Methode, mit unnützer Spielmethode gleichgeltend gebraucht.

Ich kannte das Philanthropin seit 1783, wo es in seiner Blüthe war, und vermuthlich genauer, als die, welche sich jetzt in dem Bemühen gefallen, es zu verunglimpfen. Obgleich nicht selbst dabei angestellt, hatte ich doch täglich Gelegenheit, die Anstalt in sittlicher und wissenschaftlicher Hinsicht zu beobachten. Und da kann ich denn nicht leugnen, daß ich jene Aeußerungen mit dem Gefühle lese, womit wir einen von uns geachteten Freund von Andern geächtet sehen.

War denn die Zucht im Philanthropin schlaff und matt? War denn die Methode eine Spielmethode?

Heißt es eine matte und schlaffe Zucht, wenn man Jugendvergehungen nicht gleich mit Ruthe, Stock und Carcer bestraft, sondern sie durch Aufsicht verhütet, und wenn sie geschehen, den Schuldigen durch Vorstellungen zur Reue bringt? — Heißt es matte und schlaffe Zucht, wenn man junge Leute mit Liebe, wie der Vater seine Kinder, behandelt, wenn man, ohne sich selbst etwas zu vergeben, im Tone der gesitteten Welt mit ihnen spricht, und in den jungen Menschen den jungen Menschen ehrt? Wohl! so bekenne ich mich zu dieser matten und schlaffen Zucht, bei der ich mich in den vierzig Jahren, die ich als Direktor und Lehrer einer der größten, und ich darf sagen, besten Schulen verlebte, wohlbefunden habe, und die Hunderte meiner Schüler mögen zeugen, ob ich »meiner Klassen Meister« war.

Heißt es Spielmethode, wenn man der jungen Seele die Worte einer fremden Sprache beibringt, indem man zugleich den Gegenstand

oder die Handlung, sei es in der Natur oder im Bilde, den Sinnen vorführt? — Heißt es Spielmethode, wenn man beim geographischen Unterrichte Stücke der Erdoberfläche von den Schülern selbst abbilden läßt? — Heißt es Spielmethode, wenn man dem jugendlichen Körper die nöthige Bewegung verstattet, und durch gut geleitete gymnastische Uebungen Gesundheit und frohen Sinn, dieses »Palladium« des menschlichen Wohls, bei den Zöglingen erhält, eingedenk der goldnen Worte Rousseau's: »le grand secret de l' education est, de faire ensorte, que les exercices du corps et ceux de l' esprit servent de delassement les uns aux autres?« (Das große Geheimniß der Erziehung besteht in der Einrichtung, daß die Uebungen des Körpers und des Geistes sich gegenseitig zur Erholung und Erfrischung dienen.)

Wohl! so bekenne ich mich zu dieser Spielmethode, und wünschte, sie in jeder Schule eingeführt zu sehen, weil Vernunft und Erfahrung eines halben Jahrhunderts mich überzeugen, daß sie die gute und naturgemäße ist. So war aber Zucht und Methode im Philanthropin! — Es ist leider untergegangen! was sich wohl hätte verhüten lassen, und ihr alten Freunde im weiteren und engern Sinne, die ihr in demselben mit redlichem Eifer und pädagogischer Einsicht wirktet: Basedow, Wolke, Salzmann, Campe, Neuendorff, von Busse, Feder, Duteit, Olivier, Hermann, Kolbe u. s. w., auch ihr, außer den letztgenannten, seid theils von der Erde, theils von Dessau geschieden! Ich glaube eure Namen und eure Manen zu ehren, wenn ich, der ich ehemals Lehrer wurde, um nicht Advokat zu sein, jetzt als Advokat solcher Lehrer auftrete, und euch gegen den ungerechten Vorwurf vertheidige, daß ihr Handhaber und Handlanger einer schlaffen und matten Zucht und einer unnützen Spielmethode waret, die nur »schlaffe und matte, für den Ernst des Lebens unempfängliche Menschen bildet.« Ihr suchtet junge Menschen wie edle junge Pflanzen zu ziehen, ihr verstandet unter menschlicher und wissenschaftlicher Bildung etwas Anderes, als sechs Stunden täglich an lateinischen und griechischen Worten zu kleben und zu klauben, wobei der Geist des Schriftstellers dem Geiste des Schülers nur zu oft incognito vorübergeht.

Ich habe die Zöglinge, die aus euren Händen in das bürgerliche Leben übergingen, als Männer in mancherlei Verhältnissen und an verschiedenen Orten wiedergefunden; — es waren keine schlaffe und matte, für den Ernst unempfängliche Menschen. —

Wem grammatischer Fleiß in alten Sprachen und alte Schul-Disciplin das »Palladium eines gedeihlichen Gymnasialwesens« ist, der verfahre immerhin nach seinen Ansichten, aber er lasse das Andenken an eine Anstalt und an einen Männerverein ungekränkt, wo nach anderen Ansichten verfahren und doch auch alten Sprachen ihre wohlverdiente Ehre gegeben wurde.

Daß auf vielen Schulen zu viel Zeit auf Wortkram und Silbenzählen verwendet, und mit dem heillosen Diktiren, der elendesten Methode, die es geben kann, verschwendet wird;
daß die Schüler dadurch für Gegenstände des Unterrichts, die den Verstand in Anspruch nehmen, und nicht bloß Gedächtniß und grammatikalischen Fleiß in alten Sprachen erfordern, unempfänglich werden;

daß die jungen Leute, mit Schulstunden überhäuft, zu viel und zu lange ununterbrochen krumm sitzen müssen;*)
daß Körperübungen gänzlich vernachlässigt werden;
daß also nicht darauf hingearbeitet wird, ut sit mens sana in corpore sano (daß eine gesunde Seele in einem gesunden Körper wohne);
daß besonders junge Lehrer oft einen zu herrischen, barschen Ton annehmen;
daß dieß auf vielen Schulen, sage ich, der Fall ist, daß das Mängel und Fehler sind, denen das Philanthropin nicht unterworfen war;
über das Alles und Aehnliches hätte ich viel zu sagen, und habe öffentlich und privatim viel darüber gesagt; aber wenn man so weit über 60 Jahren hinaus ist, so thut man am besten, die Welt gehen zu lassen, wie sie geht.«

Diesen zeitgemäßen, beherzigenswerthen Worten füge ich nur noch die Bemerkung, welche jeder auf die Umbildung der Ansichten unsrer Zeitgenossen aufmerksame Beobachter gemacht haben wird, bei, daß, trotz aller ungerechten Angriffe und Beschuldigungen der sogenannten Humanisten, die philanthropischen Ideen täglich mehr Anhänger gewinnen, und daß die Zeit nicht mehr fern ist, wo man allgemein begreifen wird, daß der Weg zur wahren Bildung nicht nothwendig durch das Feld der todten Sprachen hindurch führt. Daß man neuerdings, wie Thiersch, aus den alten Sprachen wieder Alles in Allem machen will, wird den Sieg der Wahrheit keineswegs, wie es scheinen möchte, verzögern, sondern ihn, wie jedes Extrem, nur beschleunigen. Denn so dumm ist auch der beschränkteste deutsche Lehrer nicht mehr, daß er sich sollte einreden lassen, man müsse, um Deutsch zu lernen, erst Latein können, und nur dasjenige gehöre von der Mathematik in den Schulunterricht, was die Alten bereits entdeckt hatten, und zwar so vorgetragen, wie die Alten es vortrugen. Das sind die Ansichten eines der berühmtesten unter den Kennern des klassischen Alterthums. Aber in Gegenständen der Bildung kommt auch dem Schullehrer, welchem die Bäume den Wald nicht verdecken, und auf den man das Sprichwort: »je gelehrter, desto verkehrter« nicht anwenden kann, ein Urtheil zu, wenn er sich nur den gesunden Menschenverstand erhalten hat. Dieses galt von den Philanthropen, deren Verunglimpfung jedem Schande bringen sollte. Die Pädagogik verdankt

*) Sollte diese Bemerkung nicht von den Lehrern mancher Anstalt zu beherzigen sein? A. D.

ihnen mehr, als die Zeitgenossen anerkennen. Scheint es ja, als wäre der unvergeßliche Salzmann auch schon vergessen?

---

2. Lehrbuch der Chronologie, oder Zeitrechnung und Kalenderwesen ehemaliger und jetziger Völker, in Zusammenstellung mit der christlichen Zeitrechnung. Populär durchgeführt für Liebhaber der Geschichte, der Rechenkunst und des Kalenderwesens, von D. Theodor Friedleben, Lehrer in Frankfurt a. M. u. s. w. Frankfurt a. M., bei Sauerländer, 1827. XVI und 287 Seiten in 8.

In unseren Tagen streben die Lehrer nach größerer Selbstständigkeit. Ein lobenswerthes Streben. Denn es ist ein Zeichen des Bewußtseins der Wichtigkeit und Würde ihres Berufes. Welcher Mann möchte auch auf die männliche Tugend der Selbstständigkeit verzichten! Hier muß man nun sehr wohl äußere und innere Selbstständigkeit von einander unterscheiden. Die letztere ist, wie alles Innere und Geistige, wenn es mit dem Aeußeren und Körperlichen verglichen wird, das Wichtigere, und die äußere Selbstständigkeit soll auf die innere gegründet und basirt werden. In Rücksicht auf äußere Selbständigkeit ist nun wieder nicht zu übersehen, daß die Abhängigkeit in Geschäftsverhältnissen die zum kräftigen Wirken und zum freudigen Selbstbewußtsein erforderliche Selbstständigkeit nicht aufhebt. Denn in Staatsverhältnissen ist absolute Unabhängigkeit in den Geschäften ein Unding; vielmehr sind alle Geschäftsmänner von einander in bestimmter Gliederung abhängig, und der eine ist dem andern naturgemäß in Geschäften untergeordnet. Abhängigkeit in Geschäften also streitet nicht mit der Selbstständigkeit des Mannes. Aber sie darf nicht übergehen in Abhängigkeit der Person, nicht in Abhängigkeit von Personen, nicht so weit ausgedehnt werden, daß ich als Geschäftsmann mit meiner Person zu persönlichen Diensten verpflichtet bin. Das wäre kein freies, sondern ein knech-

tisches Verhältniß, unverträglich mit derjenigen Selbstständigkeit, ohne welche der Mann sein Geschäft nicht mit frohem Bewußtsein vollbringt. Wo nun in Lehrerverhältnissen noch solche Knechtsdienste, wozu sie persönlich gegen Personen verpflichtet sind, bestehen, da denke man doch ja ernstlich daran, solche niederdrückende Fesseln zu lösen.

Die Hauptsache bleibt aber immer auch für den Lehrer die innere Selbstständigkeit, ohne welche die äußere entweder kein wünschenswerthes Gut ist, oder wenigstens nicht heilsam gebraucht werden kann. So gewiß es nun ist, daß ein geistig selbstständiger Mann am drückendsten lästige und unwürdige Fesseln empfindet, so gewiß ist es auch auf der andern Seite, daß er äußern unangenehmen und veralteten Einrichtungen leicht eine Seite abgewinnt, von der das drückende Verhältniß in einem milderen Lichte erscheint. In jedem Falle aber ist er im Besitze des wichtigsten Theiles männlicher Selbstständigkeit, und dadurch auch der äußeren Selbstständigkeit in jeder Hinsicht würdig. Und gewiß wird sie ihm nicht auf lange, nicht auf immer vorenthalten werden. Streben wir daher nur immer vorzugsweise nach dem Gewinn geistiger Selbstständigkeit. Dann wird uns alles Andere zufallen.

Zur geistigen Selbstständigkeit des gebildeten Mannes gehört ein Zwiefaches: 1) Klarheit, Festigkeit und Sicherheit der An- und Einsichten, und der Ueberzeugungen in den wichtigsten, allen Menschen gemeinschaftlichen, Angelegenheiten, zumal über Zweck und Bestimmung des Menschenlebens, über Sittlichkeit, Tugend und Religion. Ueber diese Gegenstände muß jeder Mann so klare und feste Ansichten und Ueberzeugungen gewonnen haben, daß er jede Frage, welche wesentliche Punkte betrifft, mit Entschiedenheit mit «ja« oder »nein« zu beantworten bereit ist, und sich und Andern über die Gründe seines Fürwahrhaltens Rechenschaft geben kann. Also nicht durch Nachsprechen und Nachbeten, nicht durch Auswendiggelerntes und leidend Empfangenes, sondern durch Nachdenken mit Verstand wird man ein geistig selbstständiger Mensch. »Wer Gelerntes nur hat, ist ein schwächlicher Mann.«

Zur geistigen Selbstständigkeit gehört 2) die zur Führung des Geschäftes, dem sich der Einzelne, also in unserem Falle der Lehrer widmet, erforderliche Summe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Geschicklichkeiten. Denn jeder Mensch

tritt ja in einen bestimmten Berufskreis, und in demselben macht man an ihn, macht er an sich selbst, die Anforderung, daß er sich zur Führung des Berufs die nöthige Geschicklichkeit erworben habe. Jene erste Eigenschaft ist allen gebildeten Menschen gemeinschaftlich; in Rücksicht der Ausbildung als Geschäftsmänner unterscheiden sie sich. Will nun der Lehrer als solcher geistig selbstständig sein oder werden, so strebe er nach demjenigen Maaße von Kenntnissen, und nach derjenigen Geschicklichkeit in der Behandlung derselben im Unterrichte, an welche der glückliche Erfolg des Lehrens gebunden ist. Zunächst also bemächtige er sich der Lehrstoffe; er eigne sich einen reichen Schatz schöner Kenntnisse an, damit er jeden Unterrichtsgegenstand, nicht der Unterrichtsgegenstand ihn beherrsche. Wenn ein Lehrer die Gegenstände nur so in einer Weise denkt und treibt, wie ein schlecht gelernter ABC-Schütz das ABC hersagt, wobei er den einzelnen Buchstaben nur kennt, wenn er in der geübten Reihenfolge nicht gestört wird, so lange ist er der Knecht der Lehrobjecte. Das ist aber noch eine weit unerträglichere, eigentliche und weit schimpflichere Herabwürdigung, als diejenige, die mir von Andern widerfahren möchte. Der Lehrer muß des Lehrstoffes Meister sein, und in gleichem Grade die Fähigkeit besitzen, irgend ein Lehrobject eben so gut aus der Mitte und von dem Endpunkte, als vom Anfangspunkte an, an einander zu reihen und aus einander zu setzen. Auch strebe der Lehrer neben der tiefen, begründeten Einsicht in die Sache nach Reichthum der Kenntnisse. Sonst ist sein Gesichtskreis zu enge. Sonst kann er in der Volksschule, welcher die Zeit so knapp zugemessen ist, nicht jede Gelegenheit, wie er sollte, benutzen, Kenntnisse und Einsichten zu verbreiten. Die einem solchen, gebildeten, geistig selbstständig gewordenen oder darnach strebenden Lehrer, nöthigen Kenntnisse zerfallen in Haupt- und Nebenkenntnisse, welche Eintheilung nicht mit der Eintheilung in Haupt- und Nebendinge einerlei ist. Denn auch die hier sogenannten Nebenkenntnisse sind wichtig, und für den rechten Betrieb des Lehrgeschäftes unentbehrlich. Die Hauptkenntnisse sind, wie bekannt: Kenntnisse der Religion, der Sprache, des Rechnens, Schreibens und Singens. Die Nebenkenntnisse erster Klasse: Naturkunde (Physik), Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, Zeichnen und Musik. Zu den Nebenkenntnissen zweiter Klasse gehört unter andern

derjenige Gegenstand, welcher in dem oben angegebenen Werke von Friedleben behandelt ist, die Chronologie oder die Kenntniß von der Zeitrechnung und dem Kalenderwesen. Ich halte diese Kenntnisse in gewissem Maaße für den gebildeten Menschen und Lehrer für wichtig, ja für unentbehrlich, und für weit wichtiger, als manche Kenntnisse, welche man in so vielen Schulen trifft, z. B. die Namen der Südseeinseln und fremder Thierarten. Denn die Zeit ist nicht nur nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch für jeden Menschen ein höchst wichtiger, beachtenswerther Gegenstand, sondern die Kenntniß der Eintheilung und Berechnung der Zeit, der Jahreerechnung, der Feste, des Kalenderwesens ist ein sehr bildender, des Nachdenkens höchst würdiger Gegenstand. Ueberhaupt verdient derjenige Unterricht, welcher sich mit den Werken Gottes beschäftigt, jederzeit den Vorrang vor demjenigen, der es mit bloßem Menschenwerk zu thun hat. Den Ablauf der Zeiten, der Zeichen und Jahre nun hat nicht der Mensch, sondern der allmächtige Schöpfer des Himmels und Erde selbst festgesetzt und geordnet nach ewigem Plan. Außer dieser höheren Würde der Zeitrechnung hat sie auch unmittelbaren Werth für das praktische Leben. Nächst Bibel und Gesangbuch ist keine Schrift so weit verbreitet, als der Kalender. Fast in jedem Hause ist er zu treffen, meist noch mit allerhand Bemerkungen über den Lauf und die Stellung der Sonne und des Mondes, über Conjunctionen und Oppositionen, über Drachenköpfe und Drachenschwänze, über gute und böse Zeiten, über die Regenten des Jahres u. s. w. Und ich, der erste Bildner des Volkes, sollte nicht wissen, was für eine Bewandtniß es mit diesen Gegenständen hat, nicht wissen, woher der Unterschied zwischen dem alten und dem neuen Styl, nicht zu erläutern wissen die alten Hieroglyphen, welche in den Kalendern vorkommen, als da sind: ♈ ♉ ♊ ♋ ♌ ♍ ☍ u. s. w., ♂ in ♒, ♄ in ♑, ☾ in ♉, ☿ ♃ ♀, u. s. w.? Gewiß sind dieses sehr wissenswerthe Dinge; sie sind nicht das Erste für den Lehrer, aber auch nicht das Letzte. Deswegen lernen die Mitglieder des hiesigen Seminars von der Zeitrechnung und dem Kalenderwesen das Wesentlichste und Wichtigste. Ihnen und anderen Lehrern, welche sich über diese Gegenstände weiter aufklären wollen, kann die vorliegende Schrift von Friedleben empfohlen werden. Sie ist in einer sehr faßlichen, anziehenden Darstel-

ung abgefaßt, und die Materialien sind so deutlich vorgetragen, daß jeder an Nachdenken gewöhnte Lehrer sich leicht mit allen darin abgehandelten Gegenständen bekannt macht. Um den Lehrern den Inhalt näher vorzuführen, theile ich noch die Ueberschriften der einzelnen Abschnitte mit: 1) Von der christlichen Zeitrechnung; 2) von verschiedenen anderen Zeitrechnungen. Zu 1. Von dem Tag und dessen Theilen. Von der Woche. Von dem Monat. Von dem Jahr. Von den Anordnungen zur Erhaltung der Uebereinstimmung zwischen astronomischen und bürgerlichen Jahren. Von einigen allgemeinen chronologischen Rechnungen. Von dem Kalender. Von den chronologischen Hülfsmitteln des christlichen Kalenders (Sonnenzirkel u. s. w.). Von der Osterrechnung. Von den Ephemeriden. Zu 2. Von der Julianischen Periode. Von der Zeitrechnung der Juden, der Muhamedaner, der alten Römer, der Griechen und anderer Völker.

Eingeflochten ist eine Menge von Tafeln und Aufgaben. Namentlich sind die chronologischen Rechnungen mit einer Gründlichkeit behandelt, welche man in den gewöhlichen besten Rechenbüchern vergeblich sucht. In einer zweiten Auflage wünschen wir, um mancher Leser willen, noch eine etwas größere Ausführlichkeit in der Behandlung mancher Lehren, welche mit astronomischen Kenntnissen in Verbindung stehen, namentlich im 5ten und 8ten Abschnitte. Uebrigens danken wir dem Verfasser für diese Arbeit, empfehlen sie unsern Lesern und rühmen noch ganz besonders das musterhafte Aeußere derselben.

VIII.

Aus acht verbrannten Aufsätzen.

Das Brandunglück, welches die Stadt Schwelm am 22ten September d. J. heimsuchte, und nebst vielen anderen Gebäuden auch die Gebäude der höheren Bürgerschule, in welcher sich die Wohnungen der beiden Lehrer, H. Rektor Dr. Bohres und H. Conrektor Holthaus, befanden, vernichtete, hat auch dieser Zeitschrift einen empfindlichen Verlust gebracht. H. Dr. Bohres hatte nämlich die Gefälligkeit, die abzudruckenden Manuscripte in seiner Wohnung zu beherbergen und nach und nach in die Druckerei zu besorgen. Unglücklicher Weise hatte ich demselben unmittelbar vor dem 22. Septbr. die Manuscripte zu dem ersten Hefte des zweiten Bandes, bereits mit dem Imprimatur versehen, zugesandt. Das Feuer hat sie, mit dem größten Theile der fahrbaren Habe des H. Dr. Bohres, an dem genannten Tage sämmtlich verzehrt. Nicht gewohnt, von meinen Aufsätzen eine Abschrift zu behalten, sind jene für mich ganz verloren, und unfähig, sie im Augenblicke wieder herzustellen, bleibt mir nichts übrig, als den Inhalt derselben kurz zu bezeichnen. Wer Schriftsteller ist, wird es wissen, wie empfindlich ein solcher Verlust ist. Die verbrannten Manuscripte enthielten folgende Aufsätze:

1. Ueber die Hauptsache in der Volksschule. Von A. D.

Es sollte darin mit entscheidenden Gründen gezeigt werden:

a) Daß die Erziehung des Schülers der Hauptzweck aller öffentlichen Schulen sei;

b) Auf welchem Wege und durch welche Mittel dieser Hauptzweck allein erreicht werden könne.

Ich hoffte durch denselben dem Unterrichte und der Schulzucht die richtige Stellung gegen einander anzuweisen, und ich wollte angeben, in wie fern die Schulerziehung die häusliche ersetzen könne, und wie jene in diese einzugreifen vermöge; zugleich sollten Andeutungen gegeben werden, was zu thun sei, um die Schule zu einer solchen öffentlichen Erziehungsanstalt zu machen, daß sie den empfindlichen und für Gesittung der mittleren und unteren Stände sehr nachtheiligen Verlust fester Institute (z. B. der Zünfte und Innungen des verflossenen Jahrhunderts) zu ersetzen vermöge. — Zuletzt Vorschläge zur endlichen festen Gestaltung der Volksschule als öffentliche Volks-Erziehungs-Anstalt.

2. Ueber das Auswendiglernen des Katechismus in Schulen und Kirchen. Von A. D.

Ich wollte im Allgemeinen zeigen:

a) Welche Folgen das Auswendiglernen unverständlicher Dinge, das mechanische Einprägen leerer Wörter, auf den Geist des Menschen äussern müsse;

b) Welche Folgen namentlich die bekannte Behandlung des Katechismus, wie sie in so vielen Kirchen und Schulen nach altem Brauche noch in unsern Tagen vorgenommen wird, für den religiösen Sinn des Kindes hervorbringen müsse.

Ich hoffte dadurch die Lehrer an Kirchen und Schulen aufmerksam zu machen auf ihr Thun; wie der Zwang, der den Kindern angethan werde

1. dem Zwecke der Menschenbildung durch Religion widerstreite;
2. der Würde des Gegenstandes zuwider sei, ihn wahrhaft herabwürdige;
3. die Anforderungen der Pädagogik an jeden Unterrichtsgegenstand unbeachtet lasse;
4. dem Kinde in der Regel die Religion für den Augenblick und nicht selten für's ganze lange Leben verleide;
5. den Geist des Kindes verdumpfe und wesentlich dazu beitrage, die Mehrzahl der Menschen in den wichtigsten Angelegenheiten ewig in der Unmündigkeit des Kopfes und Herzens zu erhalten.

Lessing sagt einmal: Wenn mir Jemand in der einen Hand die Wahrheit anböte und in der andern das Streben nach ihr, so würde ich das Letztere wählen. Es thut mir daher leid, daß ich den Lehrern die Entwickelung und den Beweis obiger schweren (!) Behauptungen nicht mehr vorlegen kann. Sie mögen daher hier als aufgestellte Sätze, als Theses, gelten, zur Erweckung des Nachdenkens der Lehrer, welche den Katechismus auf die bekannte, unverständliche und unsinnige Weise dem Wortgedächtniß einzwängen. Man bedenke nur die natürlichen Folgen solcher wahren Geistestyrannei!

3. Methodik des deutschen Sprachunterrichts mit der Kritik der „Sprech- u. Sprachschule" von Lange, Stuttgardt 1826. Von P. Lorberg, Hofrath in Biberich.

Diesen interessanten, sehr belehrenden und berichtigenden Aufsatz hoffe ich noch nachliefern zu können.

4. Prüfung in der deutschen Sprache, in einem ausgeführten Beispiele dargestellt, von Engstfeld,

kann hoffentlich auch wieder hergestellt werden.

5. Leitende Gedanken bii der Rechtschreibung. Von A. D.

In den Rh. Blättern wird im Allgemeinen die Adelung'sche, allgemein angenommene Rechtschreibung befolgt. Doch kommen Abweichungen und Ungleichheiten im Einzelnen vor, die aber wesentliche Dinge nicht betreffen.

Ich wollte beweisen:

a) daß der einzelne Volksschriftsteller (wir Alle gehören zum Volke, und Volk ist nicht = Plebs) nicht dazu befugt sei, von dem allgemeinen Schreibgebrauche abzuweichen;

b) daß dadurch eine wahrhaft babilonische Sprachverwirrung entstehe, wie es theilweise in Schlesien der Fall ist. Dort hat der eine Lehrer die Rechtschreibung von Olivier, ein anderer die von Krug, ein dritter die von Wolke, ein vierter die ursprüngliche von Harnisch, ein fünfter eine Mischung von Olivier und Wolke, ein

sechster ein anderes Mirtum in die Volksschule eingeführt. Man denke sich das einmal! Was soll daraus werden, wenn es so fortgeht? Sollen wir dieß am Rheine nachahmen?

c) daß die Adelung'sche Rechtschreibung auf sehr triftigen Gründen ruhe;

d) daß die sogenannte stammkundliche Abtheilung dem Zwecke des Schreibens widerstreite, und statt der Verständlichkeit das gerade Gegentheil hervorbringe;

e) daß das Volk der alleinige Herr der Sprache (der Souverän derselben) sei, und daß das höchste Gesetz der Sprache kein anderes als der allgemeine Sprachgebrauch, im Schreiben also der allgemeine Schreibgebrauch sein könne.

Auf diese Sätze stützte sich dann der Rath für alle Lehrer, die versuchten Neuerungen in dem Schreibgebrauche nicht nachzuahmen.

6. Ueber den Gesangunterricht. Von A. D.

Es sollte der hohe Werth des Gesangunterrichts (nicht durch allgemeine Redensarten, sondern) durch feste Sätze begründet werden:

a) für die Ausbildung des Gemüths und des religiösen Sinnes im Menschen;

b) für das Erkenntnißvermögen durch den Einfluß des Gemüths auf dasselbe, und durch den würdigen Inhalt der Gesänge;

c) für die Gesittung und disciplinarische Haltung in der Schule.

Für rohe Kinder giebt es vorerst kein tiefer wirkendes, beruhigenderes, zur Einkehr in sich selbst (eine Bedingung der religiösen Entwickelung!) mehr beitragendes Mittel, als der gemeinschaftliche Gesang. Deßhalb ist der würdige Gesang eins der wirksamsten und edelsten, noch wenig erkannten Disciplinarmittel der öffentlichen Schule;

d) für das Leben im Hause und bei dem öffentlichen Gottesdienste.

An diese Betrachtungen schloß sich die Beantwortung der Frage: Was hat der Gesanglehrer zu thun, um diese wichtigen Zwecke zu erreichen? Und was zu vermeiden? Was haben namentlich die Lehrer am Rheine zu thun?

Endlich machte ich aufmerksam,
einmal auf die bedeutenden Leistungen des Seminars in Soest im Gesange; dann auf die Fortschritte, welche dieser Zweig der Seminarbildung, wie in den andern westphälischen und rheinischen Seminarien, auch in dem hiesigen Seminar erfahren hat; endlich auf die Lehrmittel und Sammlungen, welche der hiesige Musiklehrer, H. Erk, bei Bädeker in Essen herausgegeben wird. Zuerst werden 4 Hefte, jedes 5—6 Bogen stark, welche allgemeine Schulgesänge enthalten, und nach dem Bedürfniß der Schulen für die vier Alterstufen der Schulkinder geordnet sind, erscheinen. Das erste, welches gegen 80 Lieder enthält, ist für das Kindesalter von 5—8 Jahren berechnet, und wird in diesen Tagen erscheinen. Jedes Heft wird 6—7 Sgr. kosten. Gewiß für die Lehrer eine angenehme Erscheinung! Ich bitte die mir bekannten Lehrer, auf diese Hefte Subscriptionen zu sammeln, und die Namen der Subscribenten mir zuzusenden. Dadurch erhalten die Lehrer die Hefte wohlfeiler.

7. Ueber den Werth und die Behandlungsweise der Naturlehre, mit der Anzeige des sehr empfehlungswerthen Werkes: Populäre Experimental-Physik für angehende Mathematiker, Dilettanten und die Jugend. Von Th. Friedleben. In 3 Theilen. Frankfurt 1821. (6 fl. rhein.)

8. Der Mörsische Lehrerverein.

Die Aufsätze des vorliegenden Heftes wurden aus dem Brande gerettet, mit Ausnahme der für dieses Heft bestimmten Beschreibungen zweier Lehrerfeste: einer größeren, das am Pfingstdienstage dieses Jahres in Schwelm gehaltene Fest des Bergisch-Märkischen Lehrervereins betreffend; von Lekebusch — einer kleineren: das Fest der oberbergischen Lehrer betreffend.

An jene Beschreibung hatte ich einige Bemerkungen angereiht:

a) Deutung der von H. Dr. Wilberg aufgestellten Preisfrage: »Wie muß es der Lehrer anfangen, daß er späterhin in wahrer Demuth auf das Höhere und Höchste des Lehrerlebens blicken könne?«

Es wurde bemerkt, daß in dem Sinne des Preisstellers die Ansicht liege, daß die Lehrer häufig nicht hoch genug von ihrem Wirken in der Elementarschule dächten; meinten, daß eine Schule hoch werde, wenn sie sich mit sogenannten wissenschaftlichen Gegenständen, z. B. mit Geschichte, Geographie ꝛc. beschäftige, wie verkehrt aber diese Ansicht sei — daß die Lehrer ein Hochbild ihres Wirkens aufstellen müßten, und daß dann die Demuth sich als Resultat des Nachdenkens und Strebens nothwendig einstellen werde. Um dazu zu gelangen, müsse also nothwendig die Auffassung des Höheren und Höchsten, was der Lehrer zu leisten habe, vorhergehen.

b) Die Bemerkung, daß die Bearbeitung und Mittheilung pädagogischer Gegenstände von Seiten der Mitglieder des Vereins demselben erst eine feste Grundlage gebe, wie dadurch mit dem Angenehmen und Erhebenden das Nützliche verbunden, und dadurch zugleich eine höhere Festfreude, die sich nicht auf den Genuß des kurzen Zusammenseins beschränke, erwirkt werde. Jeder Verein, dem eine solche Grundlage fehlt, löst sich in der Regel wieder auf. Denn strebende Männer kommen nicht blos zusammen, um lustig zu sein. Einen Beleg zu diesen Sätzen liefert der Westphälische Verein alter Musensöhne, der zum Theil an der bezeichneten Klippe gescheitert ist.

c) Den Vorschlag, daß der Verein darauf denken möge, ob man es nicht veranstalten könne, daß durch die Mitglieder desselben möglichst gute, dem Standpunkte der heutigen Pädagogik und der Bearbeitung der einzelnen Fächer des Schulunterrichts entsprechende, allgemein in ihre Schulen einzuführende Schulbücher verfaßt werden könnten. Man möge — im Fall der Hoffnung des Gelingens — damit den Anfang machen, einige der tüchtigeren Lehrer zu einer Commission zu vereinigen, mit dem Auftrage, eine Hand- und Wandfibel auszuarbeiten. Erhalte solche allgemeinen Beifall, so könne sie auf Kosten des Vereins in vielen tausend

Exemplaren gedruckt, in alle Schulen eingeführt, und der bedeutende Gewinn einer zu errichtenden oder bereits errichteten Kasse, zum Besten der Lehrer oder deren Wittwen und Waisen, zugewendet werden. Ob es nicht auch zu wünschen sei, daß der Verein sich zu Rath und That bleibend vereinige?!

Mit diesen Andeutungen muß ich mich, statt weitläuftigerer Ausführung, wegen des angegebenen Unfalles, begnügen. Das Nachdenken der Leser möge den Mangel ergänzen!

Das erste Heft des zweiten Bandes erscheint in wenigen Wochen.

Mörs, Ende October 1827.

Adolph Diesterweg.

Die bedeutendsten Druckfehler des 3ten Heftes.

Der gütige Leser wolle die nachfolgenden Druckfehler des zweiten Heftes verbessern! Meine Entfernung vom Druckorte hat in den bisherigen Heften die Entstehung vieler Druckfehler veranlaßt. Nunmehr ist aber Vorsorge getroffen, daß jedes Heft möglichst correct gedruckt werde. Das vorliegende Heft leistet dafür schon die nöthige Bürgschaft.

A. D.

S. 3 Z. 2 v. u. statt Woynech lies Woycech.
S. 7 Z. 11 v. o. st. Wiederstand l. Widerstand.
S. 10 Z. 3 v. o. st. wiederfährt l. widerfährt.
S. 13 Z. 20 v. o. st. sollen l. soll.
S. 14 Z. 17 v. o. st. Einrichtung l. Einrichtungen.
S. 15 Z. 17 v. o. streiche das Wort »biblische« weg.
S. 16 Z. 5 v. o. st. Wochen l. Wochen.
S. 16 Z. 8 v. o. st. »des, bei« l. Umganges.
S. 21 Z. 13 v. u. st. fängt l. empfängt.
S. 22 Z. 8 v. u. st. seltsam l. heilsam.
S. 26 Z. 11 v. o. st. Freundschuft l. Freundschaft.
S. 28 Z. 17 v. u. st. Einweihung l. Erreichung.
S. 33 Z. 13 v. o. st. Jstitutionen l. Institutionen.
S. 36 Z. 11 v. o. st. Sache l. Sachen.
S. 36 Z. 19 v. o. st. spürt l. schürt.
S. 37 Z. 6 v. o. st. verwirkt l. erwirkt.
S. 41 Z. 5 v. o. st. steht l. lebt.
S. 41 Z. 6 v. o. st. Jahren l. Jahre.
S. 45 Z. 13 v. o. st. im l. in.
S. 56 Z. 10 v. o. st. Bergheim l. Benzheim.
S. 57 Z. 3 v. u. st. »auch außerhalb« l. innerhalb.
S. 62 Z. 18 v. u. st. moralischen l. monarchischen.
S. 63 Z. 9 v. o. setze nach beobachtend ein (,) und streiche das Wörtlein »und« aus!
S. 68 Z. 11 v. o. st. Quitienten l. Quotienten.
S. 68 Z. 21, 17 u. 8 v. u. st. Priemzahlen l. Primzahlen.
S. 68 Z. 11 v. u. st. bewiesen l. bewiesene.
S. 68 Z. 9 v. u. st. desselben l. derselben.
S. 70 Z. 11 v. o. st. schneiden l. Schneiden.
S. 70 Z. 7 v. u. st. Nothwendig l. nothwendig.

S. 71 Z. 1 v. o. statt Forderseite l. Vorderseite.
S. 76 Z. 16 v. u. st. Kopfschmuß l. Kopfschmuck.
S. 78 Z. 1 v. u. st. Unten l. unten.
S. 79 Z. 3 v. u. st. angewand l. angewandt.
S. 80 Z. 20 v. o st. waren l sind.
S. 85 Z 1 v o st Zirde l Zierde.
S. 88 Z. 17 v. u. st. kürzlichem l kärglichem.
S. 89 Z, 1 u. 10 v. u. st. Heinroth l. Hientzsch.

Anhang.

S. 6 Z. 7 v. o. st. Andere l. anderen.
S. 8 Z. 10 v. u. st. unsere l. unseren.
S. 9 Z. 10 v. o st. von l vom.
S. 9 Z. 12 v. o. st diese l. dieser.
S. 12 Z. 12 v. u. st. Viel l. viel.
S. 12 Z. 9 v. u. st. dem l den.
S. 18 Z. 10 v. o. st. Schicksal l Schicksal.
S. 19 Z. 20 v. o. st. Stammlaut l. Sammlaut.
S. 24 Z. 18 v. o st. Zprechweise l. Sprechweise.
S. 26 Z. 5 v. u. st natärlicher l natürlicher.
S. 28 Z. 16 v. o. st. liegender l. liegenden.

Literarische Anzeigen.

Bei Carl Heyder in Erlangen sind so eben nachfolgende gemeinnützige und wohlfeile Schriften erschienen, die Vorstehern und Lehrern höherer und niederer Lehranstalten zu eigener Prüfung, Einführung und zu Preißbüchern bestens empfohlen werden, und durch alle Buchhandlungen zu beziehen sind, so wie durch M. Scherz in Schwelm:

Böttinger, Dr. u. Prof. C. W., deutsche Geschichte für Gymnasien und Schulen. 2te verb. Aufl. 8. Preis 8 gr.

— — die allgemeine Geschichte für Schule und Haus. 2te verb. Aufl. 8. 8 gr.

Friedrich, W., Gebete und Kommunionandachten für den katholischen Christen. Zum Schul- u. Hausgebrauch. 8. 4 gr. Bessere Ausgabe 6 gr.

Karte von Palästina zur Zeit d. alt. Völker u. d. 12 Stämme Israels. Für Gymnasien u. Schulen. Halb Folio. illum. 4 gr.

— — zur Zeit Christi u. der Apostel. Für Lehranstalten. Fol. illum. 6 gr.

Kelber, J. G., Lern-, Lehr- und Lesebüchlein für Schulen aller Confessionen. 2te Aufl. 8. 4 gr.

Löhr, (Schloßprediger) Joh. Fr., Vorschriften aus der Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Himmelskunde und andern nöthigen und nützlichen Kenntnissen. 6te sehr verbess. und verm. Aufl. Mit 18 Vorlegeblättern u. 2 Bogen Text in quer Quart. 12 gr.

Schubert, Dr. u. Prof. G. H., Lehrbuch der Naturgeschichte. Für Gymnasien u. Schulen. 3te verb. Aufl. 8. 8 gr. Mit illuminirten Kupfern 2 Thlr., und schwarz 1 Thlr. 8 gr.

Seiler, Dr. G. Fr., die Geschichte der christl. Religion. Für Studirende u. Gymnasien Mit Kupf., Karten u. Tabellen. 12te verb. Auflage. 8. 21 gr.

— — Geschichte des israelitischen Volkes. Für israelitischen Schulen. Mit Kupf. u. Karte. 12ter verb. Abdruck. 8. 12 gr.

— — Leben nnd Lehre Jesu, nach den vier Evangelisten. Für Studierende und Gymnasien. 12ter verbess. Abdruck. 8. 3 gr.

— — dasselbe m. e. illum. Karte von Palästina. 8 gr.

— — Landeskunde von Palästina. Für Studirende u. Gymnasien. Mit Kpf. u. Karte. 12ter verb. Abdr. 8. 8 gr.

— — Gebete und Kommunionandachten: oder das wahre thätige Christenthum. Zum Schul- und Hausgebrauch. 6te verbess. Aufl. 8. 4 gr. Bessere Ausgabe 6 gr.

— — die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments. 2 Bände. 14te verb. Aufl. 9. 12 gr. Mit 20 Kupfertafeln. 1 Thlr.

— — dieselben für katholische Christen. Gleicher Preiß.

— — biblische Religion und Glückseligkeitslehre. Ein Lehrbuch der christl. Moral für die obern Klassen an Gymnasien u. Schulen. Mit 1 Kupfer. 6te verb. Aufl. 8. 8 gr.

Anzeige für Volksschullehrer.

In der Basse'schen Buchhandlung in Quedlinburg ist so eben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Handbuch für Lehrer,

welche

zu gleicher Zeit

zwei oder drei Schülerabtheilungen

nach verschiedenen Abstufungen

im

Kopfrechnen

üben wollen. Mit kurzen Andeutungen zur leichten Berechnung der hier gelieferten Aufgaben und mit Erläuterungen dieser Andeutungen durch Beispiele.

Von

J. C. F. Baumgarten.

(In zwei Theilen.)

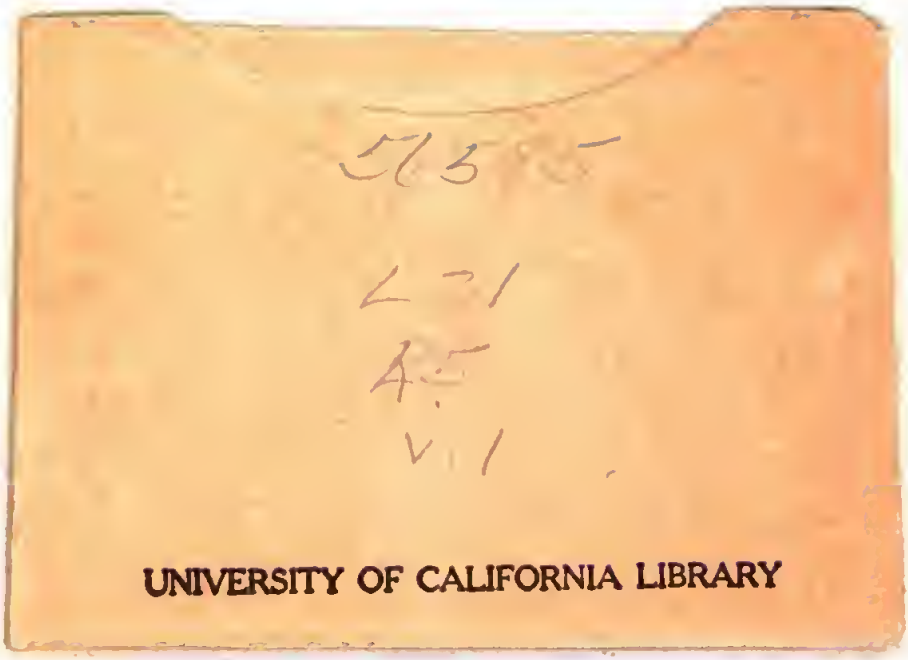
Erster Theil (enthaltend: Aufgaben für zwei Schülerabtheilungen.)

Quart-Format. Preis 20 gGr. oder 1 fl. 30 kr.

Aus vieljähriger Erfahrung überzeugt, wie nothwendig es sey, daß der Lehrer die in einem Lehrzimmer versammelten Kopfrechnenschüler nach ihren Fähigkeiten und gemachten Fortschritten genau classificire und zwei oder drei Abtheilungen mache, und dann jeder dieser Abtheilungen ihr angemessene Aufgaben zutheile, wenn nicht bloß alle Schüler auf eine, den verschiedenen Kräften derselben gemäße Art beschäftigt, sondern auch nach Maßgabe derselben geübt und gestärkt werden sollen, hat der Herr Verf dieses Kopfrechnenbuch für zwei und für drei besondere Schülerabtheilungen bearbeitet; so nämlich, daß, indeß die eine Abtheilung schwerere Aufgaben aus einer Rechnungsart erhält, zu gleicher Zeit der zweiten oder der dritten Abtheilung leichtere vorgelegt werden, der Lehrer selbst aber die Auflosungen der beiden oder der drei gegebenen Exempel vor Augen hat Jeder einzelnen Uebung geht eine kurze, durch Beispiele erläuterte Anweisung zur leichtesten Berechnung der vorkommenden Aufgaben voraus. Jedem Volksschullehrer ist daher dieses praktische Hülfsbuch mit Recht zu empfehlen.

REESE LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

YB 23872



Digitized by Google